



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

ALESSANDRA PATRICIA DE SOUZA ALBUQUERQUE

**AS PRÁTICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO DE
DIREITO**

**VITÓRIA/ES
2018**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ALESSANDRA PATRICIA DE SOUZA ALBUQUERQUE

**AS PRÁTICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO DE
DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Doutora Silvana Ventorim.

VITÓRIA/ES
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-6 ES-000383/O

A345p Albuquerque, Alessandra Patricia de Souza, 1974-
As práticas do currículo integrado no curso de Direito /
Alessandra Patricia de Souza Albuquerque. – 2018.
164 f.

Orientador: Silvana Ventrorm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 2.
Direito. 3. Direito – Formação. 4. Ensino superior. I. Ventrorm,
Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA PATRICIA DE SOUZA ALBUQUERQUE

AS PRÁTICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO DE DIREITO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 de março de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Carlos Henrique Bezerra Leite
Faculdade de Direito de Vitória

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e sempre, a Deus, ao Todo Poderoso, àquele que está sobre todas as coisas e que, por ser meu melhor amigo, deu-me o suporte que eu precisava durante esta empreitada acadêmica, carregou-me no colo nos momentos difíceis e fez-me acreditar que era possível concluir, com êxito, esta etapa da minha vida;

A meu marido, que sempre acreditou em mim; que sempre acreditou que eu conseguiria chegar ao final deste estudo de cabeça erguida, apesar de tantos obstáculos a serem superados;

As minhas amadas filhas, que nunca reclamaram minha ausência e que sempre compreenderam os momentos nos quais não pude estar ao lado delas em razão da dedicação a esta dissertação;

A minha mãe que, mesmo de longe, orou por mim, cuidou de mim e acompanhou-me até o final;

A minha professora orientadora, que nunca desistiu de mim, mesmo diante de minhas dificuldades em atingir nossos objetivos. Agradeço a paciência, os ensinamentos e a incansável dedicação a esta dissertação. Aprendi muito com você;

Aos ilustres professores que compõem a banca examinadora, Doutor Geide Rosa Coelho, Doutor Reginaldo Célio Sobrinho e Doutor Carlos Henrique Bezerra Leite, pela honra de me permitirem aprender com os senhores;

À coordenação do PPGE e aos professores da turma 30 do curso de mestrado, pelo incentivo à pesquisa, pelos ensinamentos que me foram dedicados e pelo memorável tempo que passamos juntos;

À diretoria e coordenação da instituição pesquisada, que abriu as portas para a presente pesquisa, colocando-se sempre disponível para as necessidades do estudo;

Aos professores participantes desta pesquisa, os quais foram generosos em ceder seu tempo, a fim de compartilhar experiências tão ricas de vida pessoal e profissional.

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós.

Cora Coralina

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo analisar as percepções dos professores sobre as práticas do currículo integrado em um curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada, situada no município de Vitória, no estado do Espírito Santo, e sua relação com a formação desses professores. São objetivos específicos desta pesquisa compreender a concepção de currículo integrado e sua relação com a formação didático-pedagógica dos professores; compreender a relação entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito, o projeto pedagógico do curso (PPc) de Direito da instituição de ensino pesquisada e o currículo integrado desenvolvido pelos professores participantes desta pesquisa e; compreender a relação entre o currículo praticado no curso de Direito da instituição pesquisada e o prescrito no respectivo PPc. O estudo utilizou uma metodologia de caráter qualitativo, realizando um estudo exploratório, inclusive por meio de entrevista a cinco professores do curso de Direito da instituição pesquisada. Os resultados apontaram as percepções dos entrevistados na experiência do currículo integrado e a relação de suas práticas docentes com sua formação. Indicaram ainda que as práticas do currículo integrado contemplam um projeto educacional amplo que proporciona uma visão global do Direito; que praticar o currículo integrado requer formação didático-pedagógica e que os professores ainda apresentam resistência à formação continuada; que há uma relação entre as práticas do currículo integrado no curso de Direito da instituição investigada e a formação docente, assim como há relação entre essas práticas e o PPc de Direito; que os professores entrevistados não veem a docência como uma carreira secundária; que o compartilhamento de experiências com os colegas de profissão contribui para a formação docente. Os dados mostraram que há uma relação direta e coerente entre a LDBEN, as diretrizes curriculares nacionais, o PPc de Direito e o currículo integrado desenvolvido pelos professores participantes desta pesquisa. O estudo considera a necessidade de valorização da formação docente por meio de políticas públicas e/ou de iniciativas das próprias instituições de ensino a fim de promover formação continuada a seus professores.

Palavras Chave: Currículo Integrado; Direito; Formação; Ensino Superior.

ABSTRACT

This research has as main objective to understand the professors' comprehension about the practices of the integrated curriculum at a Law School of a private high education institution, situated in Vitória, estate of Espírito Santo, and its relation with the professors' education. The specific objectives of this study are to understand the concept of the integrated curriculum and its relation with the professors' pedagogical education; to understand the relation among the Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN), the national curriculum legal policies for Law courses, the Law school's pedagogical project of the researched high education institution (PPc), and the integrated curriculum developed by the professors who participated in the study; and, to understand the relation between the methods of teaching in a Law school at the researched high education institution and its pedagogical project. A qualitative method procedure was used on this research, as an exploratory study, including interviews with five professors of the Law course of the high education institution. The results presented the respondents' comprehension about the practices of the integrated curriculum and its relation with their pedagogical education and also indicated that the practices of the integrated curriculum include a larger educational project conceived to promote a wider vision of the Law; that practicing the integrated curriculum requires pedagogical education and there is still resistance to pedagogical continuous training by the professors of the high education institutions; that there is a relation between the professors' education and the practices of the integrated curriculum at the Law school of the researched institution, as well as there is a relation between those practices and the Law school's pedagogical project; that the interviewed professors do not face teaching as a secondary professional career; that sharing experiences with other colleagues contributes to the professors' pedagogical development. The results showed that there is a direct and consistent relation among the LDBEN, the national curriculum legal policies of the Law courses, the PPc, and the integrated curriculum developed by the professors who participated in the study. The research considers the need to value teaching training by means of public policies and/or through institutional initiatives in order to promoting pedagogical continuous training to its own professors.

Keywords: Integrated curriculum; Law; Education; Higher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abedi – Associação Brasileira de Ensino do Direito

AGU – Advocacia Geral da União

Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

Capes – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPA – Comissão Própria de Avaliação

Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

Conpedi – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

EAD – Ensino a distância

Eurostat – Gabinete de Estatísticas da União Europeia

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FDV – Faculdade de Direito de Vitória

GT – Grupo de Trabalhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Isced – Classificação Internacional Padronizada da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAT – Núcleo de Aplicações Tecnológicas

NDE – Núcleo Docente Estruturante

NPJ – Núcleo de Prática Jurídica

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OED – Observatório do Ensino do Direito

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PPG – Programas de pós-graduação

Semed – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TJ-ES – Tribunal de Justiça do Espírito Santo

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	18
1.1 A PESQUISA DE CUNHO EXPLORATÓRIO	19
1.1.1 A entrevista como instrumento de produção de dados da pesquisa .	22
1.2 O CAMPO DE PESQUISA	26
1.3 OS SUJEITOS/PARTICIPANTES DA PESQUISA	26
2. O DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DAS PRÁTICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO	28
2.1 A BUSCA NO GOOGLE ACADÊMICO	29
2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO JUNTO À ANPED	31
2.3 OS ARTIGOS DE PERIÓDICOS	35
2.4 AS PUBLICAÇÕES EM ANAIS DE EVENTOS CIENTÍFICOS	37
2.5 AS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	40
2.6 AS TESES DE DOUTORADO	40
2.7 LIVRO PUBLICADO	43
2.8 OS ARTIGOS CIENTÍFICOS PUBLICADOS EM REVISTAS JURÍDICAS .	44
3. O CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS E CONCEITOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS NO CURSO DE DIREITO	47
3.1 O CURRÍCULO INTEGRADO E A INTERDISCIPLINARIEDADE	50
3.2 PRÁTICAS CURRICULARES INTEGRADAS COMO PROJETO EDUCACIONAL INTERDISCIPLINAR	56
3.3 RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS CURRICULARES INTEGRADORAS E FORMAÇÃO DOCENTE	64
4. O CURSO DE DIREITO NO BRASIL: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO	73
4.1 O PERFIL DOS PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL DO PERÍODO DE 2000 A 2015	76
4.2 O PERFIL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE DIREITO ..	81
4.3 A LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DO CURSO DE DIREITO	85
5. AS PRÁTICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO DE DIREITO E AS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE	91
5.1 O CURSO DE DIREITO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA .	93
5.1.1 Avaliações previstas no PPc	94

5.1.2	Instalações físicas	96
5.2	AS PRÁTICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO EM DIÁLOGO	97
5.2.1	Eixo I - Dados pessoais e profissionais dos participantes	97
5.2.2	Eixo II - Dados sobre formação dos participantes	101
5.3	AS DIRETRIZES PRESCRITAS NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO: CAMINHOS CONSTRUÍDOS COLETIVAMENTE	101
5.4	AS PRÁTICAS CURRICULARES NO CURSO DE DIREITO: PROJETOS INTERDISCIPLINARES EM AÇÃO	113
5.5	RELAÇÕES DO CURRÍCULO INTEGRADO COM A FORMAÇÃO DOCENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROJETO INSTITUCIONAL	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICES	154
	ANEXO	162

INTRODUÇÃO

Há quase 190 anos os cursos de Direito existem no Brasil, sendo um dos pioneiros no ensino superior. Apesar de terem construído uma belíssima história, há muitas críticas à significativa trajetória do projeto de formação profissional, em que se destaca uma perspectiva positivista com a orientação de práticas pedagógicas conservadoras e tecnicistas.

Nessa perspectiva, de modo geral, o ensino no curso de Direito se caracteriza pela transmissão de conteúdos pelo professor por estratégias de aulas expositivas, esperando-se que o aluno assimile a maior quantidade possível de conhecimentos, desestimulando atitudes questionadoras e de busca por outras fontes de pesquisa que visem construir e ampliar seus conhecimentos, uma vez que tal metodologia tradicional não fomenta uma postura crítica do aluno diante de complexas e plurais questões apresentadas no ensino do Direito na atualidade.

Com efeito, muitos professores do curso de Direito têm formação no campo do Direito, sendo, inclusive, profissionais com atuação prática (juízes, advogados, promotores, etc.), porém, têm pouca ou nenhuma formação/habilitação na área da educação. A metodologia de ensino resume-se praticamente à capacidade docente de explicar os conceitos, tomados pelos alunos como sínteses absolutas, dissociadas do dinamismo próprio da pesquisa, da problematização, da elaboração de hipóteses e da busca por novas perspectivas de respostas a problemas possíveis.

Como professora do curso de Direito desde 2006 e advogada há 21 anos, venho percebendo a importância de práticas curriculares que promovam experiências acadêmicas aos discentes apropriadas para redimensionarem a formação profissional, de modo que os discentes tenham experiências capazes de formá-los profissionais mais bem qualificados para lidarem com a complexidade das demandas da sociedade moderna.

As práticas do currículo integrado transformam o ambiente de sala de aula e condicionam o aluno a ser crítico e atento à realidade da profissão escolhida, bem como aos anseios e complexidades dos problemas da sociedade. O currículo integrado contempla os saberes que os alunos necessitam apreender durante as

disciplinas e demais experiências no curso, de modo que estas sejam desenvolvidas de maneira integrada, compondo a formação esperada para o profissional.

O currículo integrado – também conceituado como currículo globalizante – propõe abordagem e construção de um conhecimento amplo, mais abrangente e holístico do Direito, por meio de resolução de projetos, de problemas e de questionamentos direcionados pelos professores envolvidos, bem como por meio da pesquisa, de maneira que o aluno, ainda que limitado em suas possibilidades, desenvolva, durante o processo de ensino-aprendizagem, de forma autônoma – e não dependente de uma única fonte do saber (o professor) –, a técnica jurídica necessária para sua formação profissional.

Compreender o currículo integrado é entender que algumas práticas pedagógicas posicionam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, ocasião em que ele tem a oportunidade de explorar conhecimentos já apreendidos, de construir novos saberes por meio da experimentação, de vivenciar, ainda na academia, celeumas jurídicas por meio das quais, com o auxílio da pesquisa e de casos concretos e simulados, se aproximará da realidade social.

Portanto, a pesquisa acerca das práticas do currículo integrado nos cursos jurídicos, objeto desta dissertação, justifica-se não só pela relevância no campo acadêmico, mas, mormente, porque contribui para a formação profissional do discente e, igualmente, para a formação do próprio professor do ensino superior, transformando a maneira secular de se ensinar o Direito no Brasil.

Em 2013, o relatório do Observatório do Ensino do Direito (OED), da instituição Fundação Getúlio Vargas (FGV), constatou que a área do Direito era a quarta maior em número de cursos de graduação no país (1.149 cursos); a quarta maior em quantidade de instituições de ensino superior que oferecem esse curso (880 entidades); e, a segunda maior em número de matriculados (769.889 alunos).

Os números supracitados também contribuem para demonstrar a relevância da pesquisa defendida nesta dissertação, uma vez que urge atentarmos para a importância das práticas curriculares identificadas como integradoras e sua relação com a formação pedagógica dos professores do curso de Direito e a própria formação discente.

Percebi, ao longo dos anos de docência no ensino superior, que a tradicional forma de ensinar o Direito não era satisfatória em seu processo de ensino-aprendizagem, especialmente em uma das disciplinas que leciono, já no último ano do curso, a de Prática Processual Trabalhista, ministrada no nono período do curso de Direito da instituição pesquisada, situada na cidade de Vitória, estado do Espírito Santo.

Espera-se do aluno, no nono período do curso de Direito, que ele domine o conteúdo ministrado nos semestres anteriores a respeito da disciplina Direito do Trabalho e Direito Processual do Trabalho e Processual Civil, de modo que, na disciplina prática, ele mobilize o arcabouço teórico para enfrentar uma questão jurídica simulada.

Ocorre que, já em 2006, durante as aulas de Prática Processual do Trabalho, ao me deparar com a dificuldade dos estudantes em identificar o problema apresentado, compreendê-lo sob a perspectiva de uma visão holística e avaliar as soluções viáveis, percebi que esses alunos haviam sido ensinados a tratar questões jurídicas de forma fragmentada, descontextualizada de uma perspectiva integrada da formação profissional com a realidade.

Naquele momento tomei a decisão de alterar a metodologia de ensino implementada aos alunos do sexto período, na disciplina de Direito do Trabalho, cujo conteúdo é a base para a disciplina de Prática Processual Trabalhista, somente ministrada no nono período, alguns semestres adiante. Alterei, igualmente, a maneira como os alunos do nono período praticariam o currículo proposto para essa disciplina prática, implementando um modo diferente de mobilização e de desenvolvimento do conhecimento apreendido.

Adotei, portanto, com respaldo da coordenação do curso, uma prática de currículo integrado nessas duas disciplinas, a fim de que o aluno pudesse compreender o conteúdo partindo da análise de um problema real ou simulado, interligando os assuntos de Direito do Trabalho com o Direito Processual do Trabalho, sem prejuízo de associar conteúdos próprios de outros ramos do Direito, como o Direito Processual Civil e o Direito Civil.

Com o propósito de que o problema fosse enfrentado como parte de um todo mais complexo, propus aos alunos a análise de uma situação fática e real num primeiro

momento, para só então, a partir do problema, buscar na pesquisa jurisprudencial e doutrinária, na interação com outros colegas e com os demais professores daquelas disciplinas, as soluções juridicamente viáveis.

Desse momento em diante, constatando em minha experiência como docente a viabilidade das práticas do currículo integrado no processo de ensino-aprendizagem nas minhas disciplinas, interessei-me por aprofundar-me no assunto, especificamente, no tocante ao Curso de Direito, curso ainda utilitário de técnicas metodológicas tradicionais, cujos professores carregam consigo peculiaridades próprias da carreira jurídica – experimentadas ainda quando eram alunos e perpetuadas, agora, na qualidade de professores – e que pouco coadunam-se com as práticas do currículo integrado.

Com a prática do currículo integrado, o aluno, inevitavelmente, desperta para os desafios da vida profissional, empreende esforços para compreender a teoria por meio de sua vivência acadêmica e de experiências próximas à realidade profissional, e experimenta a prática de sua futura profissão de forma mais efetiva.

Ao praticar o currículo integrado, inverte-se a lógica do currículo tradicional, posto que, comumente, o egresso só conhecerá sua realidade profissional após ser diplomado na graduação e, em se tratando de carreira jurídica, na maioria dos casos, tão somente após ter sido aprovado no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O desenvolvimento e a implementação do currículo integrado levam, para a sala de aula, situações da prática profissional, a fim de que sirvam de fontes para análise, reflexão, discussão e aprendizado entre os discentes.

Por meio de atividades interdisciplinares, pratica-se o currículo integrado, no qual os problemas da realidade, as pesquisas e a busca de soluções são os focos do processo de ensino-aprendizagem tendo, como elementos constantes, a reflexão e a interrelação aluno/aluno, aluno/professor, professor/professor, conspirando para uma busca coletiva nas várias fontes do saber.

Com efeito, o currículo integrado nos Cursos de Direito pressupõe uma postura aberta ao novo, uma atitude interdisciplinar, na qual se enfatiza e valoriza-se o processo coletivo de construção do conhecimento com base em várias fontes do saber, sejam elas provenientes de outras disciplinas jurídicas ou não, e em que se

parte de situações-problemas fictícias ou reais para atingir a teoria técnico-jurídica, ou seja, para alcançar o objetivo de um conhecimento amplo e não fragmentado do Direito.

A transformação do modelo de ensino-aprendizagem em um curso superior pioneiro no país e muito tradicional, em que a dogmática jurídica e os rituais acadêmicos ainda estão fortemente presentes nas aulas, é um processo lento, sendo agravada pela desvalorização do saber pedagógico na docência do curso de Direito.

Essa desvalorização do saber pedagógico estabelece um abismo entre o que propõe a Pedagogia e a prática pedagógica cotidiana dos professores do curso de Direito, especialmente quando se depara com os resultados mais expressivamente esperados – a aprovação no exame da OAB e nos concursos públicos – ocasiões em que se exige do aluno a memorização de leis e a devolução literal do conteúdo estudado, conforme aulas centradas quase exclusivamente na ação do professor.

Ainda hoje são submetidos, os egressos desse curso, a avaliações nas quais se testa a memorização exata da letra da lei e dos conceitos próprios de doutrinadores da área jurídica indicados pelo professor, sem oportunizar ao aluno a problematização, o levantamento de hipóteses, o pensamento analítico, interpretativo e crítico, o que, por corolário, reforça a prática docente existente e implica fortemente sua didática e seu currículo.

Por essa razão, buscamos, ainda, nesta pesquisa, analisar os elementos constitutivos da formação do professor do Curso de Direito e sua relação com a prática docente, a fim de examinar as interfaces com o currículo integrado.

Nesse contexto, e diante dos desafios dos tempos atuais que os professores do ensino superior precisam enfrentar, esta dissertação tem como objetivo geral analisar as percepções dos professores sobre a experiência do currículo integrado em um curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada, situada no município de Vitória, no estado do Espírito Santo e sua relação com a formação desses professores.

Tivemos três objetivos específicos nesta dissertação, a saber:

1. Compreender a concepção de currículo integrado e sua relação com a formação didático-pedagógica dos professores.
2. Compreender a relação entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC para os cursos de Direito (Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004¹), o PPc de Direito da instituição de ensino pesquisada e o currículo integrado desenvolvido pelos professores participantes desta pesquisa.
3. Compreender a relação entre o currículo praticado no curso de Direito da instituição de ensino pesquisada e o prescrito no respectivo PPc.

Esta dissertação, portanto, foi estruturada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo objetivou demonstrar os caminhos metodológicos em que a pesquisa se desenvolveu, uma vez que utilizamos uma metodologia de caráter qualitativo que contemplou duas fases.

Primeiramente, por meio de um estudo exploratório, analisamos bibliografias, documentos oficiais, leis, artigos acadêmicos, teses e dissertações a respeito do tema objeto desta pesquisa. Posteriormente, entrevistamos cinco professores, dentre os quais, a coordenadora do curso e um membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE²) para que pudéssemos identificar e relacionar a prática do currículo integrado no curso de Direito da instituição pesquisada com os objetivos desta dissertação.

No segundo capítulo, por meio de revisão de literatura, estudamos a área de educação acerca do tema “currículo integrado nos cursos jurídicos”, a fim de expandir o conhecimento sobre o tema e, sobretudo, analisar o estágio teórico em que esse assunto se encontra na atualidade.

¹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de educação superior. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2016.

² O NDE foi criado pela Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, do MEC, caracterizado, em seu art. 3, inciso II, como “responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso – PPc, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação *strictu sensu*; (b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente.”, conforme previsto no Parecer nº 4, de 17 de junho de 2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Foi normatizado pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010, da CONAES.

Buscamos, nesse capítulo, examinar o tema objeto de nossa dissertação, então abordado em pesquisas anteriores, intentando identificar os referenciais teóricos que subsidiaram investigações, sugestões e proposições apresentadas por outros pesquisadores, inclusive ressaltando tendências do campo de formação de professores.

O terceiro capítulo desta dissertação dedicou-se a compreender a concepção de currículo integrado e sua relação com a formação didático-pedagógica dos professores. Para tanto, analisamos como se constituem as práticas de currículo integrado no curso de Direito da instituição pesquisada e quais são as percepções de alguns professores do curso de Direito sobre as práticas de currículo integrado com relação a sua própria formação.

As características dos cursos de Direito no Brasil são ressaltadas no quarto capítulo, com destaque para o perfil dos professores dessa área e das instituições de ensino que oferecem cursos jurídicos, bem como para a análise da legislação vigente acerca da formação exigida para a atuação docente nessa área.

No quinto capítulo da dissertação, demonstramos as bases das diretrizes curriculares estabelecidas no PPc de Direito da instituição pesquisada e as experiências vividas por alguns professores dessa instituição de ensino que praticaram o currículo integrado nas suas disciplinas, relacionando-os com a LDBEN e as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC para os cursos de Direito (Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004).

Apresentamos, outrossim no quinto capítulo, os resultados dos dados produzidos, oriundos das entrevistas realizadas, a fim de compreender as percepções dos participantes da pesquisa na experiência do currículo integrado e a relação de suas práticas docentes com sua formação.

1. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

A finalidade deste capítulo é discorrer sobre os caminhos metodológicos percorridos para alcançar os objetivos desta dissertação.

O processo de formação que se propõe nesta dissertação se efetivaria de forma coletiva, por meio de um trabalho conjunto, na parceria de professores entre si e de alunos, numa aventura de ensinar e aprender sem a fragmentação das disciplinas do curso, ou seja, seria, justamente, a prática do currículo integrado no ensino jurídico.

Não obstante toda essa proposição de um currículo integrado, indaga-se, neste estudo, sobre a relação de relevância entre a prática considerada integradora e a formação do professor de Direito. Busca-se, ainda, relacionar a importância da formação pedagógica desse professor para o desenvolvimento de um novo processo de ensinar o Direito, por meio do currículo integrado.

Alicerçados nesse contexto da relação da formação docente com sua prática pedagógica no curso de Direito, este estudo procurou aproximar-se dos profissionais participantes desta pesquisa, de modo que, ao final dela, produzimos dados significativos para responder à seguinte problemática: quais as percepções dos professores de um curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada sobre práticas do currículo integrado na relação com os processos de formação desses professores?

Vinculadas ao propósito temático deste estudo, buscamos respostas para as seguintes indagações:

- Quais as concepções de currículo integrado identificadas sob ponto de vista dos professores participantes da pesquisa?
- Qual é a relação entre a formação dos professores participantes da pesquisa e a implementação do currículo integrado em suas disciplinas?
- Como o currículo integrado é desenvolvido pelos professores participantes da pesquisa no curso de Direito?

- Qual é a relação entre a LDBEN, as diretrizes para os cursos de Direito estabelecidas pelo MEC, o projeto pedagógico do curso de Direito da instituição pesquisada e o currículo integrado desenvolvido pelos professores da pesquisa?
- Qual é a relação entre o currículo praticado em sala de aula e o prescrito nas diretrizes curriculares do Curso de Direito da instituição pesquisada?
- De que maneira as práticas do currículo integrado contribuem para a formação profissional do estudante do curso de Direito da instituição pesquisada?

Destarte, desenvolvemos esta dissertação utilizando uma metodologia de caráter qualitativo, de cunho exploratório, que contempla duas fases: primeiramente, por meio de pesquisa de análise de bibliografia, documentos oficiais, leis, artigos acadêmicos, teses e dissertações a respeito do tema objeto desta pesquisa, e, em um segundo momento, por meio das entrevistas.

1.1 A PESQUISA DE CUNHO EXPLORATÓRIO

A pesquisa exploratória tem como finalidade “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

Michel (2015, p. 48) sustenta que o propósito do estudo exploratório é proporcionar “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória habitualmente envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Muitas vezes, as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla, exatamente como pretendemos realizar ao longo do desenvolvimento desta dissertação.

A revisão de bibliografia, segundo Michel (2015, p. 49), trata-se de “[...] Leituras iniciais, que visam arregimentar informações, entender mais detalhadamente o assunto, para auxiliar na proposição da pesquisa, definição de problemas e objetivos; [...]”. Segundo VOSGERAU; ROMANOWSKI (2014), a revisão bibliográfica tem dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

Nossa pesquisa bibliográfica foi constituída principalmente de livros e artigos científicos relativos a obra de teóricos como Jurjo Torres Santomé, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Maurice Tardif, Ivani C. A. Fazenda e Antonio Nóvoa, com intuito de compreender os conceitos e a relação do currículo integrado e a formação de docentes do ensino superior, de modo que possamos identificar as experiências das práticas do currículo integrado no processo de ensino-aprendizagem especialmente dos discentes do curso de Direito.

Ainda no âmbito da pesquisa bibliográfica, buscamos, por meio de uma revisão de literatura, compreender acerca do tema *currículo integrado nos cursos jurídicos* na área de educação, uma vez que nossas buscas deram conta de que, diferentemente da área educativa, na área do Direito, ainda há poucos estudos colocando em evidência o professor do ensino superior, sua profissão e sua profissionalidade e, menos ainda, dando ênfase às práticas do currículo integrado neste ramo da ciência humana.

Buscamos dados em diversas produções desta área de conhecimento, tendo nossa pesquisa se restringido a analisar teses e dissertações, de 2000 a 2015, no banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal no Nível Superior (Capes), assim como buscamos trabalhos científicos publicados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em artigos de periódicos na plataforma do Google Acadêmico, livro, além de buscas específicas no sítio do Google e revistas jurídicas de determinados pesquisadores citados nos achados, conforme será detalhado no caminho metodológico percorrido em cada banco de dados ora mencionado.

A pesquisa documental, que se assemelha muito com a bibliográfica, também foi desenvolvida ao longo da presente pesquisa exploratória. A diferença entre a pesquisa documental e a bibliográfica diz respeito à natureza das fontes.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Trata-se de análise de documentos chamados de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições, PPc, atas do NDE) e, também, daqueles que já foram processados mas podem receber outras interpretações.

Sendo assim, investigamos, por meio de análise documental, o que estabelece a LDBEN sobre ensino superior, bem como as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, e o PPc de Direito da instituição pesquisada.

Com intuito de complementar a revisão de bibliografia, abordamos em nossa pesquisa acerca das características dos cursos de Direito em nosso país, bem como acerca do perfil dos docentes universitários que atuam nessa seara, assim como analisamos os relatórios do OED de 2013, frutos de um projeto de estudos da instituição Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV DIREITO SP)³, criado em outubro de 2013 com o objetivo de reunir, sistematizar e divulgar informações sobre o ensino jurídico brasileiro, buscando contribuir para o incremento do debate e o aprofundamento das análises na área educacional e jurídica.

Nesse contexto, ressalta-se que a pesquisa qualitativa considera que “[...] há uma relação dinâmica, especial, contextual e temporal entre o pesquisador e objeto do estudo; ambos pertencem a mesma realidade e se confundem” (MICHEL, 2015, p. 40).

³ OED. Observatório do Ensino de Direito - FGV DIREITO SP - Portal FGV. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwix3uyQkpPUAhULj5AKHXY6BbAQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fdireitosp.fgv.br%2Fnode%2F52097&usg=AFQjCNHS7mFHnMt21wl7xBDvTuNJloQt_Q&sig2=RliVxiORb-T1rgHPpl1JbA>. Acesso em: 28 mai. 2017.

Os fenômenos sociais, como as práticas do currículo integrado nos cursos de Direito, objeto desta dissertação, foram interpretados à luz do contexto (peculiaridades do curso de Direito e dos docentes dessa área), do tempo (esta última década), dos fatos (práticas na instituição de ensino superior escolhida) e análise de outras práticas.

Segundo Michel (2015, p. 40), esse tipo de pesquisa se fundamenta “[...] na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos”.

Diante disso, procuramos atingir a finalidade primeira da pesquisa qualitativa: explorar o espectro de percepções e as diferentes representações sobre o assunto ora em estudo, em preterição simplesmente de mostrar pessoas ou opiniões.

Entendemos, pois, que, no caso específico da presente pesquisa, a metodologia de caráter qualitativo, de cunho exploratório, foi a mais adequada para se analisar seu objeto, uma vez que esta pesquisadora é também docente de um curso de Direito, praticante de um currículo integrado em suas disciplinas, de modo que pode compreender e interpretar, com maior proximidade, os valores intrínsecos presentes nos dados coletados durante a pesquisa, pois é participante do sistema social estudado.

1.1.1 A entrevista como instrumento de produção de dados da pesquisa

Define-se entrevista como “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 1999, p. 117).

Trata-se de um encontro entre duas pessoas, de modo que uma delas obtenha “[...] informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

Considerada por Michel um instrumento de excelência da investigação social, porque estabelece uma conversação face a face, “[...] proporcionando a captação imediata e corrente da informação desejada”, a entrevista, é a técnica de coleta de dados que dá maior oportunidade de avaliar atitudes, condutas, enfim, obter dados relevantes que não podem ser encontrados em fontes documentais (2015, p. 86).

Ao escolher a entrevista para a segunda etapa da presente pesquisa, intentamos analisar como se constituem as práticas do currículo integrado no curso de Direito de uma faculdade privada e quais as percepções de alguns professores do curso de Direito sobre tais práticas em relação a sua própria formação.

Após submissão e aprovação⁴ do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Goiabeiras – para continuar a segunda etapa da pesquisa com a participação de seres humanos, os cinco participantes foram convidados pessoalmente e, em ato contínuo, foi formalizado o convite por mensagem eletrônica, na qual foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para análise e posterior assinatura em caso de concordância com seus termos.

As entrevistas foram agendadas conforme a conveniência do participante, em local, data e horário de sua escolha. Com exceção de um participante, que escolheu ser entrevistado em seu outro local de trabalho, todos os demais foram entrevistados na instituição de ensino, onde foi disponibilizada uma sala para tal ato.

A abordagem das práticas do currículo integrado utilizadas pelos professores do curso de Direito da instituição pesquisada inscreve-se na perspectiva epistemológica e metodológica como um processo de investigação/formação.

Investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. E, por outro lado, formação porque parte do princípio que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

Entendemos que não cabe a teorização fragmentada das práticas, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões práticas e teóricas, razão pela

⁴ CAAE: 80873217.0.0000.5542.

qual a entrevista é um instrumento de pesquisa pertinente nesta dissertação, pois, por meio das experiências vividas pelos professores participantes, pudemos compreender as práticas do currículo integrado em um curso de Direito e, por meio delas, contribuir para o campo da docência no ensino superior.

Por tudo isso, justificou-se a realização da entrevista nesta dissertação na segunda fase da pesquisa exploratória porque ela representa a forma como os professores vivenciam e experimentam o mundo. Souza já dizia que se pode “[...] apreender que a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais, sociais, coletivas e individuais dos atores que constroem o cotidiano, a cultura escolar” (SOUZA, 2006, p. 136), e, no caso específico deste estudo, dos sujeitos que constroem a cultura e o cotidiano da sala de aula de um curso superior jurídico a partir de suas próprias percepções.

Para tanto, cuidamos de frequentar o local de estudo (curso de Direito da instituição pesquisada), de modo que fossem contextualizadas as ações que geram as práticas do currículo integrado, eis que não é apropriado que o investigador qualitativo separe o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto, sob pena de se perder de vista o seu significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O objetivo de realizar uma entrevista semiestruturada foi permitir que esta pesquisadora explorasse amplamente o tema objeto da dissertação, bem como ter o entrevistado liberdade para desenvolver a situação na direção que entender adequada.

Dentre as modalidades de entrevista semiestruturada, escolhemos desenvolver a chamada por Michel como “entrevista clínica”, pois foi organizada uma série de perguntas específicas com intuito de estudar motivos, sentimentos, condutas dos participantes. Para alcançar o objetivo da entrevista, seguimos um roteiro de perguntas previamente estabelecidas, as quais não eram fechadas, eis que as mesmas podiam ser explicadas, traduzidas, pela entrevistadora no momento da entrevista (MICHEL, 2015, p. 87).

Em uma entrevista semiestruturada clínica, o entrevistador conduz o processo com autonomia para alterar o roteiro, sem perder a essência do tema abordado, podendo

inclusive retirar perguntas que eventualmente não tenham sentido no momento e incluir outras que entender pertinente (MICHEL, 2015, p. 87).

As entrevistas foram organizadas em quatro eixos de interesse: (I) dados pessoais e profissionais dos participantes; (II) formação dos participantes; (III) as relações entre as diretrizes curriculares e PPc de Direito da instituição de ensino pesquisada; (IV) práticas consideradas integradoras desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa e suas relações com a formação docente.

As perguntas foram elaboradas a fim de atingir os objetivos específicos da pesquisa: compreender a concepção de currículo integrado e sua relação com a formação didático-pedagógica dos professores; compreender a relação entre a LDBEN, as diretrizes curriculares nacionais, o PPc de Direito e o currículo integrado desenvolvidos pelos professores participantes; e, compreender a relação entre o currículo praticado no curso de Direito da instituição de ensino e o prescrito nas diretrizes curriculares do referido curso.

Ressaltamos que as perguntas direcionadas aos membros do NDE não foram as mesmas respondidas pelos três professores da instituição pesquisada. Os questionamentos feitos para os membros do NDE referiram-se às diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC e pela LDBEN e sobre o PPc de Direito, enquanto que as perguntas destinadas aos três professores envolveram, não só essas questões, como também outras acerca de formação docente e práticas do currículo integrado em suas rotinas acadêmicas.

As entrevistas foram registradas por meio de gravação de voz e de anotações feitas pela pesquisadora, que, posteriormente, foram passadas a termo em forma de transcrições.

Para o levantamento dos dados produzidos, providenciamos a análise aprofundada do conteúdo das entrevistas, de modo a triangular e entrelaçá-lo com os objetivos desta pesquisa e as prescrições contidas na LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito e no PPc de Direito da instituição pesquisada.

1.2 O CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa diz respeito às práticas do currículo integrado na relação com a formação docente vivenciadas por professores do curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada criada há 45 anos, situada no município de Vitória, no estado do Espírito Santo.

Portanto, o local onde a pesquisa foi desenvolvida foi o campus Vitória da instituição pesquisada, pois somente lá é ministrado o curso de Direito, bem como pelo fato de que lá tivemos acesso não só a documentos concernentes às diretrizes curriculares do curso, como aos sujeitos/participantes da pesquisa.

1.3 OS SUJEITOS/PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos de nossa dissertação foram no total de cinco pessoas: três professores do corpo docente do curso de Direito da instituição pesquisada, escolhidos pela pesquisadora em conjunto com a coordenação do curso⁵, representada por sua coordenadora e presidente do NDE⁶; a própria coordenadora do curso de Direito; e, um membro do NDE.

O critério para escolha dos sujeitos da pesquisa foi o fato de já terem participado de práticas curriculares tidas como integradoras.

Os professores entrevistados foram participantes da pesquisa porque responderam aos questionamentos sobre suas experiências docentes e tiveram a oportunidade de se autoavaliarem ao fazerem isso, contribuindo diretamente para o resultado da pesquisa.

⁵ De acordo com a seção 4.1 do PPC, a administração do curso é exercida por uma coordenadora, com apoio do Núcleo Pedagógico, do Núcleo Docente Estruturante, Assistentes e Coordenadores do Núcleo de Prática Jurídica e de Trabalho de Conclusão de Curso. O coordenador de curso participa do Conselho Universitário, que é o órgão máximo de natureza normativa e deliberativa em matéria de planejamento e execução das atividades da instituição, e instância final em matéria recursal, no âmbito da administração. É membro efetivo, também, do Conselho Acadêmico, que é o órgão de planejamento e avaliação das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, possuindo atribuições deliberativas, normativas e consultivas (p. 69).

⁶ De acordo com a seção 4.6 do PPC, o NDE é constituído pela coordenadora do curso como presidente e um grupo de cinco docentes que participam do Colegiado do curso, atuantes no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (p. 76).

O intuito dessa segunda fase da pesquisa foi mergulhar no diálogo entre esta pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, não com o fito de historiar a vida de cada um deles, mas, tão somente, de apreender e compreender as práticas do currículo integrado por eles desenvolvidas ao longo de sua formação e trabalho docentes na instituição pesquisada.

Para compreender a relação entre as práticas do currículo integrado e as diretrizes curriculares do referido curso, entrevistamos a coordenadora do curso de Direito e um membro do núcleo docente estruturante.

E, a fim de compreender as práticas docentes na experiência do currículo integrado em suas disciplinas na relação com a formação docente, entrevistamos os três professores selecionados.

2. O DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DAS PRÁTICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO

Ao elaborar uma revisão de literatura, temos como objetivo expandir nosso conhecimento sobre as práticas do currículo integrado no ensino superior jurídico, a fim de verificar o estágio teórico em que o assunto se encontra na atualidade, bem como com intuito de atualizar os conhecimentos, compreender as tendências teóricas e as vertentes metodológicas acerca do tema objeto deste estudo. (ROMANOWSKI, 2006).

Várias pesquisas vêm sendo realizadas e estão ganhando espaço no campo educativo, colocando em evidência o professor do ensino superior, sua profissão e sua profissionalidade. Não obstante, na área do Direito, identificamos que ainda há poucos estudos a esse respeito especificamente e, menos ainda, a respeito das práticas do currículo integrado neste ramo da ciência humana.

Por esse motivo é que buscamos na revisão de literatura não só compreender o conceito de currículo integrado e sua relação com a formação docente, como, igualmente, compreender as percepções da prática interdisciplinar de diversos conteúdos no âmbito de uma sala de aula de um curso superior jurídico, de modo a mobilizar o aluno a um ensino crítico, questionador e sensível às ceulemas humanas e jurídicas da contemporaneidade.

Esse tipo de pesquisa é de grande valia para nossa dissertação, pois, com ela, fomos capazes de examinar as ênfases e os temas abordados em pesquisas anteriores; as sugestões e proposições apresentadas por outros pesquisadores, inclusive ressaltando as tendências do currículo no ensino superior, especialmente na área jurídica.

Embora o estudo do tipo “estado da arte” abranja toda uma área de conhecimento, nos diferentes e mais amplos aspectos das produções, tais como teses e dissertações, anais de eventos científicos na área estudada e publicações em artigos de periódicos da área, nosso objetivo, ao revés, não foi desenvolver uma pesquisa deste tipo, mas sim elaborar uma revisão de literatura na área de educação acerca do tema: currículo integrado nos cursos jurídicos.

Isso porque não buscamos dados em todas as produções dessa área de conhecimento, tendo nossa pesquisa se restringido especificamente ao período de 2000 a 2015. Buscamos dados em oito fontes distintas: artigos de periódicos na plataforma do Google Acadêmico; trabalhos publicados em reuniões anuais da Anped; artigos de periódicos no sítio do Google sobre determinados pesquisadores citados nos achados; publicações em anais de eventos científicos; dissertações e teses no banco de dados da Capes; um livro publicado pela FGV específico sobre a situação dos cursos de Direito no Brasil; e, artigos científicos publicados em revistas jurídicas, conforme será detalhado no caminho metodológico percorrido em cada banco de dados ora mencionado.

2.1 A BUSCA NO GOOGLE ACADÊMICO

Google Acadêmico, ou também conhecido como Google Scholar na Europa, é uma ferramenta do Google⁷ que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados. Lançado em novembro de 2004, passou a oferecer buscas em língua Portuguesa em 10 de janeiro de 2006. Como em outras ferramentas de pesquisa, o Google Acadêmico ordena os resultados por ordem de relevância. Os critérios são a íntegra de cada artigo e seu autor, onde ele foi publicado e a frequência de suas citações na literatura acadêmica.⁸

A coleta de dados na ferramenta Google Acadêmico teve por objetivo identificar algum o estado da arte e ou estado do conhecimento⁹ relativos ao assunto que concerne à presente dissertação, a fim de identificar publicações de artigos científicos, teses e dissertações e publicações em anais de eventos científicos.

No tocante ao estado da arte, buscamos resultados a partir de cinco descritores, a saber: (i) "estado da arte", "ensino superior jurídico"; (ii) "ensino superior jurídico",

⁷ WIKIPÉDIA. Google. Google Inc. é uma empresa multinacional de serviços online e software dos Estados Unidos. O Google hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Google>>. Acessado em: 07 out. 2016.

⁸ WIKIPÉDIA. Google Schola. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Scholar>. Acesso em: 06 de out. 2016.

⁹ Para Romanowski (2006, p. 40) o que justamente diferencia o “estado da arte” do “estado do conhecimento”, é que neste caso, a pesquisa aborda apenas um setor de publicações sobre o tema estudado, sem que se esgote a análise de produções nas demais fontes de coleta de dados.

“currículo integrado”; (iii) "estado da arte", "currículo integrado", “ensino superior”; (iv) "estado da arte", "curso de Direito", "currículo integrado"; (v) "estado da arte", docência, “metodologia de ensino superior”.

No tocante ao estado do conhecimento, buscamos resultados a partir de quatro descritores, a saber: (i) "estado do conhecimento", "ensino superior jurídico"; (ii) "estado do conhecimento", "curso de Direito", "currículo integrado"; (iii) "estado do conhecimento", docência, metodologia de ensino superior; (iv) "estado do conhecimento", "docência no ensino superior", "curso de Direito".

Embora tenhamos encontrado vários resultados em comum, tanto na busca do estado da arte quanto do conhecimento, apuramos um total de 333 trabalhos pesquisados, dos quais nove foram selecionados por critério de afinidade ao tema estudado. Destes nove achados, dois tratavam de teses de doutorado; um de dissertação de mestrado; três diziam respeito a artigos de periódicos; dois foram identificados como publicações realizadas em anais de eventos científicos, e, por fim, encontramos um livro.

O livro em questão trata sobre o ensino jurídico brasileiro e foi publicado por uma faculdade de Direito de São Paulo, SP, a FGV Direito, no qual foram compilados alguns artigos sobre metodologias de ensino participativo, nas quais o aluno é o protagonista da construção do seu próprio conhecimento.

Percebemos em nossa pesquisa que, embora o assunto esteja emergindo - de forma ainda tímida, é verdade -, na área acadêmica educacional desde o final da década de 1990, no campo jurídico ainda é escassa a discussão sobre o assunto objeto de nossa dissertação. Isso porque identificamos que, dos nove achados, todas as teses, dissertação, trabalhos publicados em anais de eventos científicos foram veiculados por algum canal do campo da educação, com exceção apenas de um artigo de periódico veiculado na Revista Panóptica - Direito, Sociedade e Cultura, que fomenta investigação de fenômenos político-sociais, e a obra bibliográfica supracitada que foi organizada por uma faculdade de Direito.

Outra constatação que a chegamos, baseados na pesquisa feita no Google Acadêmico, é o fato de que o tema está sendo suscitado, predominantemente, na região sudeste, pois, de todos os achados, a maioria (sete, dos nove) teve

divulgação em destaque nos estados de São Paulo (quatro), Minas Gerais (dois) e Espírito Santo (um). As exceções foram dois estados do Nordeste (Alagoas e Sergipe).

2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO JUNTO À ANPED

A Anped é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação “*stricto sensu*” em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.¹⁰

Buscamos analisar os trabalhos publicados nas reuniões nacionais anuais da Anped acerca do tema *currículo integrado no curso de Direito* com os seguintes descritores: (D1) docência; metodologia de ensino superior; Direito; (D2) ensino superior; Direito; currículo integrado; (D3) currículo integrado; Direito; metodologia de ensino; (D4) currículo integrado; ensino superior; Direito; (D5) currículo; ensino jurídico; docência.

Para tanto, foram analisados todos os trabalhos divulgados e disponíveis no sítio da Anped do período de 2000 a 2015 em quatro Grupos de Trabalhos (GTs). Os GTs são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da Anped.¹¹

Dos 23 GTs, quatro foram selecionados para nossa pesquisa ante à afinidade com o tema objeto desta dissertação: Didática (GT 04), Formação de professores (GT 08); Política de educação superior (GT 11) e Currículo (GT 12). Cada GT tinha em média

¹⁰ ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Sobre a ANPED. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/sobre-Anped>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

¹¹ ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupos de Trabalho. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

15 trabalhos disponíveis¹². Tomamos por critério o título do trabalho para selecionar os que seriam lidos e analisados para posterior seleção a fim de constituir o corpus documental desta pesquisa.

De um total de 65 trabalhos, foram selecionados 26, dos quais 14 em nada se correlacionaram com o tema da nossa pesquisa; nove tinham relação com o campo teórico da pesquisa, embora não fossem especificamente acerca do currículo integrado nos cursos jurídicos; e, por fim, somente três tinham relação direta com o tema objeto da pesquisa, sendo que destes, um deles tratava-se de um *pôster* e especificamente de currículo integrado, porém, na disciplina de Química do ensino médio; um tratava diretamente do tema currículo integrado no curso de Direito, porém, em universidades de Portugal; e, o terceiro, tratava de propor mudança no código pedagógico tradicional dos cursos de Direito.

Portanto, podemos afirmar que, de 2000 a 2015, na Anped, somente houve uma única publicação de trabalho científico acerca das práticas do currículo integrado nos cursos de Direito, demonstrando, com isso, o quanto ainda falta estudar a respeito do assunto no campo da educação superior.

Isso demonstra, outrossim, o quanto educadores e pesquisadores da área de educação ainda podem – e devem – explorar as inúmeras possibilidades de pesquisas dando ênfase a esse viés didático-pedagógico, bem como os pesquisadores da área do Direito podem estabelecer diálogos com a educação.

Com esse diagnóstico, o estudo de revisão acerca desse assunto possibilitou concluir também que ainda se discute pouco no meio acadêmico da educação sobre as práticas do currículo integrado nos demais cursos, tanto de nível superior, quanto de nível médio e fundamental, revelando, assim, uma brecha, uma lacuna, pronta para ser preenchida, com os resultados advindos da pesquisa nesse campo.

Todos os 3 trabalhos selecionados que têm relação direta com o tema de nossa dissertação foram publicados no GT de Currículo (GT 12), conforme se verifica na tabela 01, abaixo:

¹² A partir da vigência da RESOLUÇÃO Nº 01/2015 - ANPED, de 07 de outubro de 2015, e com base no art. 3, as Reuniões Científicas Regionais passaram a se realizar a cada 2 (dois) anos, intercaladas à Reunião Nacional. Essa resolução foi acessada em 01 de março de 2017 e está disponível no sítio http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Resolu_o_das_Regionais_ANPEd.pdf.

Tabela 01 – GT de Currículo

GT de Currículo (GT 12):	Recontextualização curricular e pesquisa jurídica: em busca de um conhecimento emancipador (32 Reunião Nacional/out 2009)
	A concepção de currículo integrado e o ensino de química no 'novo ensino médio (24 Reunião Nacional/out 2001)
	Tradições curriculares do ensino jurídico: um estudo de caso em Portugal (36 Reunião Nacional/set e out 2013)

Dos três trabalhos supracitados, o único publicado especificamente na Anped acerca desse assunto foi intitulado “Recontextualização curricular e pesquisa jurídica: em busca de um conhecimento emancipador”¹³, apresentado pelas pesquisadoras Ana Clara Correa Henning e Maria Cecília Lorea Leite, ambas da Universidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, na 32ª Reunião Nacional, em outubro de 2009, perante o GT 12 (Currículo).

Ao analisarmos essa publicação, concordamos que uma proposta docente de recontextualização curricular das práticas de pesquisa jurídica de um curso de Direito, envolvendo as disciplinas de Metodologia Científica do Direito, Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica, poderia propiciar a construção de um conhecimento emancipatório e crítico por meio de uma investigação interdisciplinar.

Os demais trabalhos encontrados na pesquisa no banco da Anped, num total de nove, embora não estejam diretamente relacionados com o tema desta dissertação, podem auxiliar na construção do seu arcabouço teórico, uma vez que tratam do tema “ensino superior” sob o enfoque dado por um dos GTs.

Conforme é possível verificar na tabela 02, a maioria dos trabalhos (sete dos nove) foi publicada no GT 04 (Didática), enquanto nenhum trabalho sobre “ensino superior” foi publicado no GT 12 (Currículo). Em contrapartida, encontramos um trabalho no GT 08 (Formação de professores) e um no GT 11 (Política de educação superior). A tabela 02 apresenta a referida situação descrita:

¹³ ANPED. 32ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações? Disponível em: <http://32reuniao.Anped.org.br/trabalho_gt_12.html>. Acesso em: 19 jul. 2016.

Tabela 02 – Trabalhos sobre ensino superior nos GT 04 – Didática, GT 08 – Formação de Professores e GT 11 – Política de Ensino Superior da Anped

GT de Formação de Professores (GT 08)	Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária (34 Reunião Nacional/out 2011)
GT de Didática (GT 04)	A(s) aula(s) universitária(s) 'altar sagrado' ao "acontecimento" (37 Reunião Nacional/out 2015)
	Inquietações e possibilidades do trabalho docente na graduação: reflexões em torno do eixo - formação prática - do ensino jurídico (32 Reunião Nacional/out 2009)
	É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos (31 Reunião Nacional/out 2008)
	A (re)significação das aprendizagens na aula universitária da educação superior (30 Reunião Nacional/out 2007)
	Investigando os saberes docentes na universidade federal de Santa Catarina (24 Reunião Nacional/out 2001)
	Herança pedagógica moderna e a interdisciplinaridade ressignificada (23 Reunião Nacional/set 2000)
	Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey (26 Reunião Nacional/out 2003)
GT de Política do Ensino Superior (GT 11)	Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação (31 Reunião Nacional/out 2008)

Dentre os nove achados supracitados considerados importantes, podemos dividi-los, basicamente, em três eixos, conforme tabela 03:

Tabela 03 – Divisão dos trabalhos por eixos

Direcionados para o curso de Direito	A(s) aula(s) universitária(s) 'altar sagrado' ao "acontecimento" (37 Reunião Nacional/out 2015)
	Inquietações e possibilidades do trabalho docente na graduação: reflexões em torno do eixo - formação prática - do ensino jurídico (32 Reunião Nacional/out 2009)
Direcionados para a prática pedagógica	A (re)significação das aprendizagens na aula universitária da educação superior (30 Reunião Nacional/out 2007)
	Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey (26 Reunião Nacional/out 2003)
	Investigando os saberes docentes na universidade federal de Santa Catarina (24 Reunião Nacional/out 2001)
	Herança pedagógica moderna e a interdisciplinaridade ressignificada (23 Reunião Nacional/set 2000)
Direcionados para a formação	Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária (34 Reunião Nacional/out 2011)
	É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos (31 Reunião Nacional/out 2008)
	Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação (31 Reunião Nacional/out 2008)

Pela análise das tabelas apresentadas neste título, é de fácil constatação que, de 2000 a 2015 – período de busca de nossa pesquisa – houve uma predominância de publicações concernentes à prática pedagógica no GT de Didática (GT 04), pouco se pesquisando acerca de currículo no ensino superior no GT de Currículo (GT 12), eis que não houve qualquer publicação de trabalhos sobre “ensino superior” e apenas três trabalhos publicados sobre “currículo integrado” e sobre formação do docente universitário.

2.3 OS ARTIGOS DE PERIÓDICOS

Dentre os artigos de periódicos, ressaltamos o artigo intitulado “A docência Universitária e as políticas públicas de formação: o caso dos cursos de Direito no Brasil”, das pesquisadoras Branca Jurema Ponce e Juliana Ferrari de Oliveira (PONCE, OLIVEIRA, 2011), veiculado pela revista eletrônica Pesquiseduca, em 2012, da Universidade Católica de Santos. Este artigo apresentou resultados de uma pesquisa quanti-qualitativa sobre a formação oferecida pela pós-graduação “stricto sensu” aos professores dos cursos de Direito no Brasil que muito contribuiu para o desenvolvimento de nossa dissertação, pois retrata o perfil dos docentes de cursos jurídicos e conclui pelas práticas do currículo integrado como instrumento de formação do profissional educador do ensino superior.

A partir dos resultados da pesquisa supracitada, as pesquisadoras sugeriram a busca de um currículo integrado e do estágio como elementos estruturantes da formação do docente superior, por entenderem que tais iniciativas podem e devem partir das políticas públicas e das instituições de ensino superior.

Outro artigo que chamou nossa atenção por conta da afinidade com o tema objeto de nossa dissertação é da pesquisadora Fabiana de Moura Cabral Malta (MALTA, 2015). Seu artigo foi intitulado “Docência no ensino superior: Reflexões sobre o ensino jurídico em Faculdades de Maceió” e foi publicado pela Revista Saberes Docentes em Ação, da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed).

Teve por objetivo discutir a ausência de uma política pública de formação docente para o ensino superior a partir da análise dos cursos de Direito da cidade de Maceió,

Alagoas, utilizando os teóricos Bastos, Bittar e Muraro, fundamentalmente. A autora reforça a imprescindibilidade de uma mudança nos cursos de Direito, porém, destaca que tal mudança requer uma boa formação pedagógica para os seus docentes universitários.

Para Malta, muitos professores fazem da docência um “extra” e se mantêm estudando com o objetivo de fazerem concursos na carreira jurídica. Afirma, por sua vez, que isso “é uma realidade muito questionável, pois a fama não pressupõe eficiência e muito menos saber pedagógico”. (MALTA, 2015, p. 206).

Concordamos com o mencionado no artigo ora sob análise, no entanto, ousamos afirmar que ser um “bom” professor vai muito além, inclusive, do saber pedagógico. Isso, por si só, também não é pressuposto de qualidade da formação, pois é preciso uma articulação entre teoria e prática, porque, de que adianta a teoria pura que não é servida pela prática? E no Direito – e talvez em algumas outras profissões também – a experiência profissional na área auxilia e muito em sala de aula, porque o Direito é uma ciência social, é uma ciência que trata e regula relações humanas em sociedade, portanto, a experiência acadêmica deve, dentro do possível, se aliar à teoria jurídica e aos saberes pedagógicos.

Tratamos aqui de um conhecimento pedagógico que fará a diferença em sala de aula, que completará o conceito de “professor”. Quando ele se deparar com o resultado significativo, cuja concretude da ação de ensinar transformou alunos em profissionais, alunos em cidadãos, alunos em – quem sabe até – futuros professores, talvez neste momento não haverá mais necessidade de ter regulação sobre a formação docente; ele próprio investirá mais e mais na docência.

Por fim, destacamos, outrossim, o artigo de Julio Pinheiro Faro publicado na revista *Panóptica*, cujo título é “O *habitus* do ensino jurídico: uma crítica a partir das perspectivas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e de Dermeval Saviani” (FARO, 2014). Este trabalho se propõe a apresentar um novo modelo para o ensino jurídico a partir da crítica ao *habitus* proposta por Bourdieu e Passeron e da pedagogia crítica de Saviani.

Explica a reprodução do *habitus*, tal qual criticada pelos sociólogos franceses; a predominância do modelo dogmático e do casuístico e suas deficiências; bem como

a crítica feita pela escola de Saviani. Analisa, ainda, algumas práticas que permitem verificar a construção de um novo modelo.

Seguindo a mesma esteira de raciocínio do artigo supracitado, concordamos que o conhecimento direcionado apenas para as técnicas jurídicas e o ordenamento jurídico deve ser substituído por um que relacione o conhecimento técnico com a realidade social. Até porque o Direito é um fenômeno social, e, enquanto tal, não se exaure em si próprio.

Tal proposição se coaduna com as práticas de um currículo integrado, justamente porque o aluno adquire o conhecimento por meio de um caso real ou fictício no qual várias linhas de pesquisa o levam a conhecer o problema jurídico de uma forma global e não segmentada por uma disciplina específica. Ao analisar o caso, o aluno passa a ser um pesquisador com inúmeras fontes do saber a sua disposição as quais o conduzirão – por meio da prática – à teoria necessária a torná-lo um profissional qualificado e preparado para a realidade social.

2.4 AS PUBLICAÇÕES EM ANAIS DE EVENTOS CIENTÍFICOS

Uma das pesquisadoras supramencionadas - Juliana Ferrari de Oliveira Pagani - apresentou perante o 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação - ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), no ano de 2011, o trabalho intitulado “A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação “stricto sensu” (PAGANI, 2011).

O referido trabalho nos oportunizou conhecer – e utilizar após as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa - dados estatísticos e analíticos declarados pelos cursos de mestrado e doutorado em Direito no Brasil, e disponibilizado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal no Nível Superior (Capes), de modo que pudemos identificar o nível de formação pedagógica para o ensino superior jurídico dos professores de cursos jurídicos de todo o país.

Corroborar com esta pesquisa o artigo supracitado no que tange à metodologia utilizada nos cursos de Direito, destacando a autora que esta:

[...] é baseada na transmissão do conhecimento. O professor, especialista em sua disciplina, detém o conhecimento que deve ser transmitido e o aluno fica encarregado de absorver o que é exposto. A passividade, a aceitação e a acomodação estão presentes na aula jurídica, que consiste, basicamente, na aula expositiva, denominada de aula-conferência, e no código comentado. Essas características, que marcam a trajetória dos cursos jurídicos desde o Império, como reflexo da forma como esses cursos foram idealizados, permanecem vivas no contexto atual do ensino jurídico, apesar das críticas e apelo por mudanças (PAGANI, 2011, p. 5).

A referida pesquisa confirmou o que outros trabalhos já haviam demonstrado durante a revisão de literatura no sentido de que, em regra geral, os professores de nível superior não são formados em Metodologias de Ensino e que o *locus* da formação pedagógica destes profissionais somente se dá nos cursos de pós-graduação “*stricto sensu*” e “*lato sensu*” em quantidade de horas mínimas, insuficientes para a desejada qualificação docente.

Outro trabalho com afinidade ao tema objeto de nossa pesquisa é do pesquisador Gilson Sales de Albuquerque Cunha, intitulado “Estado do conhecimento sobre a identidade profissional docente no ensino jurídico” (CUNHA, 2015), e apresentado no I Congresso de Inovação Pedagógica de Arapiraca, em maio de 2015.

Esse trabalho consiste em um levantamento bibliográfico das pesquisas já efetivadas acerca da docência jurídica, constituindo um recorte histórico que permite a identificação e classificação das principais questões discutidas acerca do tema e dos critérios de delimitação desse tema, bem como a identificação das abordagens teóricas e metodológicas empregadas para a análise e dos referenciais teóricos.

Extraímos do trabalho de Cunha (2015) que, das 80 teses e dissertações encontradas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) referentes ao Ensino Jurídico, no recorte de tempo de 2004 a 2014, 46 obras foram elaboradas por Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de Educação, enquanto apenas 27 foram desenvolvidas por pesquisadores da área do Direito. As outras foram desenvolvidas por outros Programas não relacionados ao Direito ou à Educação.

Esse dado é muito importante porque demonstra que o campo acadêmico da educação e do Direito estabelecem um diálogo, atentando-se para a profissão docente na seara jurídica do ensino superior. Por outro lado, ao analisarmos esse resultado, concluímos que ainda há poucos trabalhos científicos publicados pela

área jurídica que se correlacionam com o tema de nossa pesquisa, eis que somente houve uma única publicação de trabalho científico acerca das práticas do currículo integrado nos cursos de Direito, demonstrando, com isso, quão escassos são os estudos a respeito do assunto no campo da educação superior jurídica.

Por essa razão é que, considerando os dados estatísticos já mencionados na introdução deste projeto, podemos concluir que ainda é tímido o interesse dos mestrandos e doutorandos do campo jurídico em estudar questões relacionadas às práticas pedagógicas, curriculares e metodológicas que fazem parte de sua formação como profissional docente.

Apesar de nenhum dos trabalhos delineados por Cunha tenha abordado especificamente as práticas do currículo integrado nos cursos jurídicos, objeto da nossa dissertação, muitos deles apontaram fragilidades na formação pedagógica dos docentes desta área, assim como perfilaram tais professores com suas características peculiares as quais foram alvo de observações e destaques relacionados à necessidade de uma prática docente menos tradicional e mais condizente com as necessidades da realidade social, também exigidas pelo MEC.

Não obstante o tema “currículo integrado” não tenha sido destacado por nenhum trabalho pesquisado pelo autor desse estado do conhecimento, é certo que, indiretamente, é tratada a questão como uma forma de inovação no processo ensino-aprendizagem, especialmente quando as obras, em sua maioria, fazem críticas ao modelo tradicional quanto à forma de transmissão do conhecimento por parte do professor universitário em geral, já considerado, majoritariamente, como ultrapassado.

Por essa ideia é que concluímos pela importância da nossa pesquisa, para fins de contribuição não só à área educacional como à própria área jurídica, intentando ressaltar a importância do processo de construção das abordagens didático-pedagógicas face à própria evolução do ramo do Direito frente às dificuldades e mudanças da sociedade moderna.

2.5 AS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

Dentre as dissertações selecionadas no Google Acadêmico, destacamos a da pesquisadora Elizangela Santos de Almeida, defendida perante o Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, em abril de 2014, cujo título é “A formação *stricto sensu* dos professores dos cursos de direito e seus reflexos no ensino jurídico” (ALMEIDA, 2014).

Essa dissertação propôs-se a investigar se a crise no ensino jurídico seria resultado das deficiências na formação didático-pedagógica e humanística dos professores dos cursos de direito. Almeida (2014) demonstra que é necessária uma reforma nos currículos dos cursos de mestrado e doutorado para que, de fato, passem a priorizar a formação de professores e não apenas de pesquisadores ou cientistas.

Almeida demonstrou em sua pesquisa como se consolidou uma nova maneira de pensar e aplicar o Direito, denominada era pós-positivista, durante a qual se procura afastar a influência do positivismo jurídico na didática dos professores, por ter se tornado uma prática ultrapassada.

Com efeito, o Direito não mais é visto como uma ciência isolada e pura, de conceitos únicos. Não é mais possível dissociar o direito da justiça, da moral ou da ética. Neste contexto, denominado pelos adeptos dessa nova maneira de pensar e produzir o direito como “filosofia pós-positivista”, é necessário que o profissional do Direito busque uma sólida formação humanística, a fim de poder compreender e ensinar o Direito a partir de uma postura reflexiva, dinâmica e interdisciplinar, haja vista que o diálogo entre Direito, filosofia e sociologia se faz cada vez mais presente.

2.6 AS TESES DE DOUTORADO

No que tange às duas teses selecionadas, destacamos primeiramente a intitulada “Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica” (SIMÕES, 2013). O objetivo deste trabalho foi conhecer e discutir as concepções da prática pedagógica do docente do curso de Direito e verificar se eles estão preparados para atuar de acordo com uma prática considerada contemporânea. Quatro categorias foram pré-definidas para a pesquisa: formação

profissional, concepções de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais.

O estudo se debruça na “prática pedagógica” dos docentes no ensino jurídico, mais especificamente nas concepções de prática pedagógica, de ensino-aprendizagem e de saberes docentes. O estudo exploratório foi efetuado entre docentes do estado do Amapá por meio de questionários e entrevistas. Os dados objetivos foram submetidos a análise estatística descritiva e correlacional (*spearman*) e as respostas das entrevistas analisadas a partir da análise de discurso de Bardin. Identificou três concepções de prática pedagógica: 1. Tradicional, 2. Reflexiva, 3. Emergente. A autora aponta a coexistência das três concepções na mesma ambiência acadêmica.

Os resultados da tese de doutorado supracitada revelaram, dentre outras, duas constatações importantes acerca do perfil do professor do curso de Direito: a ausência de formação para o magistério superior; e a valorização dos saberes experienciais.

Por fim, em nossa busca pelo sítio do Google Acadêmico, encontramos a tese de doutorado intitulada “Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade” da pesquisadora da PUC/SP Daniela Emmerich de Souza Mossini, defendida em 2010 (MOSSINI, 2010).

Referida tese teve por objetivo examinar as novas demandas que o ensino jurídico brasileiro busca atender, auxiliado pelos conhecimentos históricos das políticas públicas responsáveis pela construção do currículo do Ensino Jurídico Nacional, com ênfase na influência de Portugal.

Buscou a pesquisadora em questão avaliar as diretrizes de formação, a fim de que os profissionais, além de terem a capacidade de lidar com o conhecimento jurídico e pesquisá-lo com autonomia, tenham uma compreensão ética da sua atividade profissional articulada ao saber humanístico interdisciplinar, buscando uma participação social efetiva.

Compreendemos que há de se fazer uma grande mudança de paradigma, a fim de se construir uma nova concepção curricular sobre o ensino do Direito, especialmente para que atinja o objetivo de atender às demandas sociais e par que produza

inovação no ensino, ao formar profissionais com uma percepção das novas formas de atuação na área jurídica.

Utilizamos como fonte para a presente dissertação a referida tese de doutorado, pois a mesma não só trata de formação docente na área jurídica especificamente, como também do currículo e sua possibilidade interdisciplinar, cujo conceito (entendido também como plano de instrução) vem sofrendo uma transformação que o tem transportado, desde sua concepção etimológica restrita - caminho, trajeto e percurso – “[...] até uma concepção mais aberta de projeto de formação, no contexto de uma dada organização educacional, enquanto projeto e finalidade de escolarização” (MOSSINI, 2010, p. 121).

Extraímos dessa tese que não há mais como ensinar o Direito utilizando um currículo tradicional o qual se detém a questionar sobre qual conhecimento deve ser ensinado, como o conhecimento deve ser transmitido, se um conteúdo é considerado mais importante em detrimento de outros, e, para quem deve ser ensinado tal conhecimento selecionado, destacando-se como questões fundamentais os conteúdos, os objetivos e o ensino de forma eficaz, de modo que se atinjam resultados eficientes, como por exemplo, passar em um concurso público ou no exame da OAB.

Essa forma de ensinar o Direito mantém o conhecimento fragmentado, segmentado em disciplinas específicas como se não houvesse, no problema jurídico, várias facetas e soluções respectivas, desde que analisado sob ângulos diferentes.

Se o ensino e o currículo jurídico, como vêm sendo ministrados, não se estruturarem em práticas pedagógicas direcionadas para a emancipação do educando, deixando para trás algumas tradições culturais imbricadas às próprias práticas do poder, não conseguiremos atingir os objetivos da legislação vigente na busca por um profissional capaz tecnicamente, mas, ao mesmo tempo, crítico, reflexível e hábil o suficiente para desafiar as complexas demandas da sociedade atual. E, para tanto, esse campo epistemológico envolve necessariamente conhecimentos interdisciplinares, tal como desenvolvemos na presente dissertação.

2.7 LIVRO PUBLICADO

Em sua discussão sobre o ensino jurídico, a FGV Direito - São Paulo tem dado especial atenção às metodologias de ensino participativo, nas quais o aluno é o protagonista da construção do seu próprio conhecimento.

Não se trata de uma simples mudança de paradigma frente ao ensino jurídico “tradicional”, maciçamente presente nas salas de aula das faculdades de Direito no país, mas de uma proposta que questiona o papel habitualmente atribuído ao discente de mero espectador, e o coloca como agente de seu aprendizado. Este protagonismo do aluno, bastante raro nas salas de aula, é quase inexistente em publicações sobre metodologia de ensino. Quando elas existem, a voz é dada preferencialmente a professores e pesquisadores experimentados, não a graduandos e pós-graduandos ainda envolvidos na construção de seu percurso acadêmico.

A obra “Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente” (GHIRARDI; FEFERBAUM, 2013) busca abrir espaço neste debate para a participação de seu principal interessado: o aluno. Esta obra se origina de uma proposta concreta de iniciativa dos discentes, alunos do programa de mestrado acadêmico em Direito e Desenvolvimento da Direito da FGV, oriunda dos frutos colhidos no evento realizado em 1º de junho de 2012 nas dependências da Escola, em São Paulo, SP, com a participação de 23 instituições de ensino públicas e privadas.

Nesse evento foram formadas quatro mesas redondas que tiveram as seguintes temáticas: Apropriação de novas tecnologias aos métodos de ensino; Métodos de ensino participativo e avaliação; Pragmatismo é a solução? Como aproximar o aluno de Direito da realidade? e Novas disciplinas jurídicas: necessidade ou modismos?

Com efeito, a obra em questão foi fonte de inspiração para a presente dissertação, pois em todos os capítulos que compõem a aludida obra estão presentes as práticas do currículo integrado no curso de Direito nas quais uma mudança de paradigma, sob o ponto de vista metodológico, foi o destaque maior como forma de inovação do modo de ensinar Direito.

Pudemos extrair do conjunto da obra sob análise que as metodologias ativas nas práticas do currículo integrado fazem a diferença no processo de construção do conhecimento justamente porque coloca o aluno em lugar de destaque, dando a ele a responsabilidade de seu próprio saber, de construir a sua história e trilhar seu caminho por meio da pesquisa e da solidariedade na busca por solução de questões importantes para sua formação profissional.

Emergiu, outrossim, das leituras dos artigos que compunham a referida obra, a importância do papel do professor como coordenador das atividades experimentadas. Restou patente pelos dados produzidos que, sem conhecimento didático-pedagógico – o professor se restringe a reproduzir o que aprendeu e a transmitir ao educando somente aquilo que entende importante, retirando do aluno o sabor da descoberta de tantos outros conhecimentos que somente teria chance de aprender se o estudo se baseasse em pesquisa, na interdisciplinaridade, sendo o aluno o protagonista deste projeto.

2.8 OS ARTIGOS CIENTÍFICOS PUBLICADOS EM REVISTAS JURÍDICAS

Ao nos debruçarmos na leitura e análise de cada trabalho encontrado no sítio do *Google Acadêmico*, deparamo-nos com uma pesquisadora em comum em quase todos os trabalhos pesquisados: Juliana Ferrari de Oliveira Pagani. A pesquisa desta professora foi tomada por base em quase todos os trabalhos, razão pela qual decidimos aprofundar as buscas que tivessem citado a autora em questão.

Para tanto, buscamos no sítio da Google o nome da pesquisadora supracitada e encontramos, portanto, outros três trabalhos dos quais dois tinham sensível afinidade ao tema objeto de nossa dissertação: (i) “Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional?”, artigo de autoria de Luciana Barbosa Musse e Roberto Freitas Filho, publicado na revista jurídica da Presidência da República (MUSSE; FREITAS FILHO, 2015); e (ii) “A formação pedagógica do docente em direito como importante ferramenta de aperfeiçoamento do ensino jurídico no Brasil”, artigo publicado igualmente em revista jurídica – *Âmbito Jurídico* -, de autoria de Flávia Aguiar Cabral Furtado Pinto (PINTO, 2012).

Não obstante ambos os artigos não se dediquem especificamente a respeito de currículo integrado, indiretamente fazem referência ao assunto quando discutem as diretrizes curriculares do curso de Direito após o advento da Carta Magna de 1988, bem como quando tratam da LDBEN conjuntamente com as sucessivas resoluções editadas pelo Conselho de Educação, do MEC.

No que concerne ao primeiro artigo (Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional?), busca-se responder à indagação acerca da docência em Direito no Brasil no sentido de ser ela uma carreira ou um trabalho. Para responder a essa questão, foram utilizados dados do Observatório do Ensino de Direito (Direito FGV, 2013), dados estes que também foram por nós analisados no capítulo relativo ao perfil do curso de Direito e seus docentes. Foram utilizados igualmente neste artigo documentos oficiais e legislação sobre educação superior e ensino jurídico, e analisadas bibliografias internacional e nacional sobre docência na educação superior e docência em cursos jurídicos.

Após a análise crítico-reflexiva sobre noções como profissão, profissionalização, profissionalidade, identidade docente e formação docente, os autores se dedicaram à realidade da docência jurídica no Brasil, constatando que essa atividade não é reconhecida socialmente como uma autêntica profissão pela maioria dos seus praticantes. Constatou-se, outrossim, que a alteração dessa realidade requer o reconhecimento da docência como carreira jurídica, o que demanda uma preparação para a docência, desde a graduação, por intermédio da oferta de conteúdos pedagógicos, desenvolvimento de competências e habilidades próprias da atividade docente e estágio docente.

A licenciatura no curso de graduação de Direito poderia, ao nosso ver, ser uma possibilidade para aqueles que gostariam de seguir a carreira docente no ensino superior, sendo aí, um *locus* para a primeira formação didático-pedagógica cuja continuação deveria ser na pós-graduação “*stricto sensu*” e “*lato sensu*” como requisitos obrigatórios – e não preferencial, como exige a legislação atual – para o magistério superior. Acrescentando-se a isso, poder-se-ia exigir, igualmente, um estágio obrigatório ao lado de professores já experientes antes de efetivação da carreira docente, de modo que o professor iniciante esteja mais bem preparado para

praticar currículos com abordagens metodológicas interdisciplinares, tal como requer a LDBEN e as resoluções relativas às diretrizes do MEC.

No tocante ao segundo artigo, “A formação pedagógica do docente em direito como importante ferramenta de aperfeiçoamento do ensino jurídico no Brasil”, foi este destacado por nós nesta revisão de literatura porque diz respeito à formação pedagógica dos professores do curso de Direito, especificamente, apontando para o fato de que tal questão nunca fora considerada relevante pelos próprios docentes, razão pela qual tal artigo serviu de fonte para desenvolver o capítulo que trata do perfil docente deste curso em nossa dissertação.

O referido trabalho trata da metodologia de ensino empregada nos cursos de graduação e pós-graduação em Direito e chama a atenção para o fato de que, desde a criação das primeiras faculdades de Direito, surgidas durante o liberalismo e influenciadas pelos ideais positivistas da universidade de Coimbra, aludida metodologia permanece ortodoxa, mormente após o advento da Constituição da República Federativa do Brasil¹⁴ (CRFB) de 1988, que contribuiu para a valorização das carreiras jurídicas, porém intensificou o processo de massificação do ensino voltado preferencialmente para a aprovação no exame da OAB e nos concursos públicos.

Apesar de a pesquisa sob análise ter revelado a desvalorização da formação pedagógica pelos próprios docentes, consideramos que isso tende a mudar, especialmente se forem promovidas ações de estímulo de formação continuada por meio de políticas institucionais.

¹⁴ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.

3. O CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS E CONCEITOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS NO CURSO DE DIREITO

Temos como objetivo neste capítulo dissertar sobre currículo integrado, seu conceito, suas peculiaridades, os fundamentos da interdisciplinaridade e sua metodologia, bem como a relação daquele para com a formação dos professores.

Porém, antes de adentrarmos ao tema objeto deste capítulo, insta-nos discorrer, inicialmente, sobre o currículo em geral e seus desdobramentos ao longo história da educação brasileira.

O currículo aparece pela primeira vez como um objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos da América por volta de 1920. Em conexão com o processo de industrialização e de imigração, que intensificaram a massificação da escolarização, houve uma mobilização por parte da administração da educação daquele país para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2010).

O currículo era visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Seria a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.

O currículo moderno consolidou-se, na viragem do século XIX para o século XX, em torno de um “[...] círculo coerente de saberes (aquilo a que os gregos chamaram enkuklios païdéia e que viria a dar o conceito de enciclopédia, isto é, de ‘educação geral’)” e de uma estrutura escolar e didática para a sua transmissão (NÓVOA, 2003, p. 8).

Apesar de todas as inovações que ocorreram ao longo do século XX, esse círculo e essa estrutura mantiveram-se relativamente estáveis. Para Nóvoa (2003), eles revelaram-se incapazes de responder às novas necessidades educativas.

Há as chamadas teorias do currículo que buscam saber qual o conhecimento deve ser ensinado (“o quê?”), o que os alunos e alunas devem saber. Elas estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem responder a essa pergunta. Uma vez decidido o que devem os alunos

saber, questionam as referidas teorias a razão, o motivo, o porquê de esses conhecimentos terem sido selecionados. Nesse sentido, categoriza-se o currículo na medida em que uma disciplina passa a ter maior ou menor importância em relação a outra, pois, afinal, o currículo busca, precisamente, modificar as pessoas que o seguirão (SILVA, 2010, p. 15).

Destarte, precede à pergunta sobre “o que” os alunos devem aprender, uma outra que está intimamente associada àquela: o que os alunos e alunas devem se tornar? Isso porque, dependendo da resposta, define-se, por meio do currículo, o que eles devem aprender. Definir o tipo de pessoa ideal, o ser humano desejável para uma determinada sociedade, se racional ou competitiva, se ajustada aos ideais de cidadania ou crítica aos arranjos sociais existentes, é justamente o que definirá a resposta à pergunta sobre o que deve conter o currículo e ser ensinado a esses alunos.

Por isso que Silva (2010) entende que, ao longo das práticas curriculares, tornamos quem somos, pois, ao revés de pensar currículo tão somente como conhecimento, devemos pensar que o conhecimento que constitui o currículo está intrinsicamente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, formando nossa identidade.

Da perspectiva pós-estruturalista, currículo é uma questão de poder. Selecionar as disciplinas curriculares é uma atividade que demonstra poder. Privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outro é um exercício de poder. Racionalizar e identificar um tipo de identidade como ideal, e direcionar o currículo para ela, é uma operação de poder. E é justamente a questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, 2010).

Enquanto as teorias tradicionais do currículo pretendem ser teorias neutras, científicas e desinteressadas, as teorias críticas e pós-críticas, ao contrário, se contrapõem para afirmar que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, pois todas estão relacionadas com o poder.

As teorias tradicionais se preocupam em responder à questão relativa ao “como” ensinar “o que” foi decidido para constar no currículo. Ocupam-se com a técnica,

com a organização do conteúdo curricular. Tratam de questões como ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; planejamento; eficiência e objetivos.

Já as teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não só questionam “o que” ensinar, como também “por que” ensinar este conteúdo e não aquele; por que preterir esta disciplina àquela, ou seja, se preocupam em relacionar o saber, a identidade e o poder (SILVA, 2010).

As teorias críticas tratam de questões como ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto e resistência; enquanto que, as teorias pós-críticas se envolvem com questões relacionadas a identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Para Silva (2010), os conceitos de uma teoria nos direcionam a focar em algo que muitas vezes não teríamos prestado atenção até então. Ele acredita que as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem (“como”), para os conceitos de ideologia e poder (“por que”), nos permitiram tratar a educação sob nova perspectiva. Por sua vez, ao enfatizar o conceito de discurso (descrição de algo sob uma perspectiva particular) em vez de ideologia, as teorias pós-críticas também despertaram um novo olhar para a questão atinente ao currículo.

O currículo é, pois, um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. E é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação da identidade social porque ele corporifica relações sociais (SILVA, 1995).

Numa sociedade contemporânea como a nossa na qual conhecimento e poder estão intimamente entrelaçados, e no qual os saberes subjugam, torna-se relevante uma perspectiva educacional e curricular que possibilite o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação e subordinação entre culturas e nações, de modo que os educandos tenham a oportunidade de avaliar estas relações de poder, seu caráter discursivo e os pontos produtivos do processo de representação do outro, do dominado, subordinado (SILVA, 1995).

Afirma Mossini (2010) que o ensino e o currículo jurídico, como vêm sendo ministrados, não vêm estruturados em práticas pedagógicas direcionadas para a emancipação do educando, mas sim a partir de algumas tradições culturais imbricadas às próprias práticas do poder, ao qual eram destinados e para o que se treinaram os bacharéis durante o período Imperial no Brasil.

Acredita, outrossim, a referida autora que

[...] a cultura jurídica tem resistência em aceitar a teoria crítica, ao desenvolvimento do raciocínio aberto e atento as demandas sociais. Tal cultura tem dificuldades de se libertar da cultura burocrática, tamanha a dose de preponderância entre os saberes técnico-normativos (ora chamados dogmáticos) e os saberes humano formativos. Os próprios propósitos da Faculdade de Direito no Brasil, desde a sua criação colaboram para esta arquetípica tradição da cultura, em que o Direito se resume apenas a ser a compilação de normas estrangeiras reunidas, não adaptadas a realidade social e estudadas sistematicamente (MOSSINI, 2010, p. 150-151).

Por esse motivo, o currículo é também o cruzamento de práticas diferentes e se converte naquilo que se denomina como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. Esse campo epistemológico envolve necessariamente conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares (MOSSINI, 2010).

3.1 O CURRÍCULO INTEGRADO E A INTERDISCIPLINARIEDADE

Destarte, levando em consideração a relação de poder inerente ao currículo, resta-nos tratar do currículo integrado e da influência que este pode ter sobre os alunos, bem como sobre as transformações que a prática de atividades interdisciplinares pode gerar na formação do próprio docente.

Currículo integrado, para Santomé (1998), é o:

[...] projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos (SANTOMÉ, 1998. p. 95).

Acreditamos que o currículo integrado contempla os saberes que os alunos necessitam desenvolver durante o curso superior escolhido por meio da interdisciplinaridade. As disciplinas, num currículo integrado, devem ser

desenvolvidas de maneira integrada compondo a formação esperada do profissional (MELO FILHO, 2000).

Para Fazenda (2008), na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa, pois “[...] as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p. 17).

Com efeito, em pleno século XXI não se pode mais esperar outra postura de professores e gestores das instituições de ensino superior que não a atenção na construção de currículos tais como os definidos por Santomé (1998), que visem formar – antes de profissionais – cidadãos e cidadãs.

Para tanto, é necessário repensar o currículo de modo que o egresso se insira no mercado de trabalho capaz de identificar e contribuir para solucionar as complexas equações entre as pessoas, tudo com olhar humanizado e sensível a todas as diversidades e especialidades que se mostram latentes em um mundo globalizado.

O planejamento desse “projeto educacional” - como definido o currículo integrado por Santomé -, seu desenvolvimento e sua prática são, portanto, o marco inicial e, ao mesmo tempo, o destino a ser alcançado pelo professor. A prática do currículo integrado é o que definirá a teoria, sendo auxiliador do processo de compreensão, reflexão, aprendizado e mudança, tendo como forte preocupação a formação do profissional-cidadão, cuidando para que, na sua prática, sejam desenvolvidos, sobretudo, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento do ser humano (PONCE; OLIVEIRA, 2011).

Para tanto, os currículos integrados, também chamados de currículos globalizantes, propõem o seguinte:

[...] estratégias de abordagem e construção do conhecimento de um tema, resolução de projetos, de problemas, de respostas a questões, de iniciação à pesquisa e elaboração de sínteses significativas, de modo a colocar o aluno – com seus limites e possibilidades – no centro dos processos, buscando a construção contínua e processual de sua própria autonomia (ANASTASIOU, 2006, p. 53).

Com efeito, o currículo integrado nos cursos superiores pressupõe uma postura aberta ao novo, uma atitude interdisciplinar, no qual se enfatiza e valora o processo de construção do conhecimento (PONCE; OLIVEIRA, 2011).

Se definirmos interdisciplinaridade apenas como a interligação de disciplinas, caberia pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como Fazenda (2008) o faz, poder-se-ia defini-la como “[...] atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”, uma vez que, diante desse conceito, caberia pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2008, p.17).

É, outrossim, uma atitude coerente, pois “[...] somente na intersubjetividade, num regime de copropriedade, de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade a interdisciplinaridade” (FAZENDA, 1996, p. 8).

Praticar o currículo integrado não é apenas incluir no currículo várias disciplinas de áreas afins, pois isso não seria suficiente para proporcionar uma visão holística do campo jurídico, uma vez que, se ministradas tais disciplinas isoladamente, tal como se constata na maioria dos cursos de Direito, elas propiciarão aos alunos, contrariamente ao que se espera, uma visão estanque do fenômeno jurídico.

Praticar o currículo integrado é praticar interdisciplinaridade; é articular novos paradigmas curriculares; é comunicar o conhecimento de uma disciplina, de uma área, a outra por meio de um processo de ensino-aprendizagem baseado na busca, na pesquisa, na troca de saberes distintos e interligados entre si, para um fim comum: a construção de uma resolução a um problema proposto:

A interdisciplinaridade, como aspiração emergente de superação da racionalidade científica positivista, aparece como entendimento de uma nova forma de institucionalizar a produção do conhecimento nos espaços da pesquisa, na articulação de novos paradigmas curriculares e na comunicação do processo de perceber as várias disciplinas; nas determinações do domínio das investigações, na constituição das linguagens partilhadas, nas pluralidades dos saberes, nas possibilidades de trocas de experiências e nos modos de realização da parceria (MOSSINI, 2010, p. 199).

Essa realização integrativa-interativa do currículo integrado, como meio da interdisciplinaridade, permite visualizar um “[...] conjunto de ações interligadas, de

caráter totalizante e isenta de qualquer visão parcelada, superando as atuais fronteiras disciplinares e conceituais” (MOSSINI, 2010, p. 199).

Esclarece Fazenda (1996) que, outrossim, existe uma variação nas bibliografias no nome, no conteúdo, na forma de atuação concernente ao conceito de interdisciplinaridade. No entanto, enfatizando tão somente os conceitos de pluri, multi, inter e transdisciplinaridade, enfatiza que há uma gradação entre os mesmos, gradação esta que se estabelece em nível de coordenação e cooperação entre as disciplinas.

No que tange a multi ou pluridisciplinaridade, ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina, atingindo-se “[...] quando muito o nível de integração de métodos, teorias ou conhecimentos” (FAZENDA, 1996, p. 39).

A multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade) pressupõe que várias disciplinas podem ser reunidas; porém, essa reunião não implica que elas tenham o mesmo objeto de estudo, nem que partilhem qualquer tipo de relação sobre esse objeto.

Tanto a pluri quanto a multidisciplinaridade, se constituem pela reunião de diversas disciplinas em torno de um problema, sem que haja um ponto de vista integrador ou federativo.

Para Fazenda (1996), para que haja a efetivação do diálogo, é imprescindível encontro, revelação de sentido, mutualidade, que educador e educando sejam participantes de uma mesma situação, e a interdisciplinaridade seria o momento que melhor propiciaria o acontecer desta situação.

Isso porque, na interdisciplinaridade não se admite que o conhecimento se restrinja a campos delimitados de especialização, “[...] pois é na opinião crítica do outro que uma opinião é formada, onde a linguagem não é de um, mas de vários” (FAZENDA, 1996, p. 43). Para o autor, a soma de opiniões isoladas, ou a justaposição que a multidisciplinariedade acarreta, levaria ao encapsulamento e à manutenção do modelo tradicional de grade curricular.

Já a transdisciplinaridade é, por sua vez, a “[...] transferência de um modelo, conceito ou método de uma disciplina a outra, o que consiste num exercício bem mais complexo” (MOSSINI, 2010, p. 204).

Concernente à transdisciplinaridade, sustenta Fazenda (1996) que seria o nível mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e inter. Trata-se de “[...] um ‘sonho’”, mais que a realidade, pois pressupõe-se uma instância científica capaz de impor sua autoridade às demais disciplinas” (FAZENDA, 1996, p. 39/40).

Há, entretanto, críticas a essa ideia de transdisciplinaridade da maneira como se é posta, vez que se negaria a possibilidade de diálogo, condição *sine qua non* para o exercício da interdisciplinaridade (FAZENDA, 1996).

Conclui Fazenda (1996) que, se a multi, ou a pluridisciplinaridade, implica o aspecto *integração de conhecimentos*, poder-se-ia dizer que esta integração “[...] seria uma etapa para a *interação* para a interdisciplinaridade, e esta, por conseguinte, uma etapa para a transdisciplinaridade” (FAZENDA, 1996. p. 40).

Para o autor, a integração entre disciplinas seria, portanto, uma etapa anterior à interdisciplinaridade, em que se iniciaria um relacionamento, um estudo, uma exegese dos conhecimentos e fatos a serem posteriormente *integrados*. A integração é um momento no qual se tem a possibilidade de se atingir uma *interação*, uma interdisciplinaridade com vistas a novos questionamentos, novas buscas, enfim, para uma mudança na atitude de compreender e entender.

A integração das disciplinas¹⁵ não pode ser pensada, portanto, apenas com relação à integração de conteúdos ou métodos, mas sim, com relação à integração de conhecimentos parciais, específicos, de modo a atingir um conhecimento global (FAZENDA, 1996).

Apesar de integração e interação serem conceitos indissociáveis para Fazenda (2008), esta os diferencia na medida em que uma integração requer “[...] atributos de ordem externa, melhor dizendo, da ordem das condições existentes e possíveis”

¹⁵ Entende-se por disciplina, sob a ótica de Fazenda, como diferentes domínios do conhecimento, na medida em que são sistematizados de acordo com determinados critérios.

(FAZENDA, 2008, p. 22), diferindo de uma interação, que requer atributos “[...] da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas” (FAZENDA, 2008, p. 22).

No caso, portanto, do ensino interdisciplinar, dois ou mais campos do saber estão reunidos e voltados para a análise do mesmo objeto de estudo. Os professores fazem um planejamento conjunto com objetivo de propor discussões que levem os alunos a estabelecer relações entre o que estão pesquisando nas diversas disciplinas em relação a um tema em questão.

Em um modelo de ensino inter e transdisciplinar, as disciplinas são apresentadas aos alunos tratando de um mesmo objeto e suas situações são cíclicas, ou seja, as disciplinas não possuem posição de importância uma em relação à outra, porém, em processo de compreensão do objeto, estudam, de um ponto de vista dialógico, aquilo que é objeto do estudo.

Por esse motivo é que Mossini (2010) dá novo significado à teoria do Direito, criticando a simples multidisciplinariedade no curso:

Só uma formação flexível, multidisciplinar, metodologicamente aberta, poderá propiciar o aparecimento de cientistas e operadores criativos, curiosos, envolvidos e abertos para o novo. Se a atual estrutura for mantida, as escolas de Direito, seus responsáveis, seus professores e, principalmente, seus estudantes continuarão alheios às novas demandas, não terão capacidade de identificar mudanças, nem criatividade para administrar as novas situações advindas de novos problemas (MOSSINI, 2010, p. 204).

Entendemos, pois, que, se a qualificação docente se restringir a uma qualificação dogmática – unidisciplinar e legalista –, ela apenas servirá para reforçar o que já está posto e deficitário.

Santomé (1998) cita a forma linear na qual é organizado o currículo dos cursos jurídicos. Trata-se, para o autor, de um conjunto de disciplinas justapostas, definidas pela direção acadêmica sem a interferência alguma dos docentes ou discentes, de modo que cada professor, isoladamente, ministra suas aulas – majoritariamente da forma tradicional e predominantemente expositiva – como se o problema jurídico da vida real fosse ser apresentado ao operador do Direito de maneira fragmentada.

Decerto que o conhecimento ministrado ao aluno de forma isolada e descontextualizada, sem qualquer relação entre as disciplinas, dificulta o processo de aprendizagem pelo aluno:

Nesta situação ocorre um “conhecimento acadêmico”, no qual a realidade cotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente sem qualquer ideologia e descontextualizados da realidade, percebidos pelos alunos e alunas com uma única finalidade, a de servir para superar as barreiras necessárias para passar de ano ou para a etapa posterior (SANTOMÉ, 1998, p. 104).

O discente que atualmente não pratica o Direito por meio de uma visão holística do problema jurídico, diante da complexidade das relações existentes, não terá habilidades suficientes, quando já profissional, para enfrentar questões que se apresentam à complexa realidade da vida em sociedade.

Dentre as críticas de Santomé (1998, p. 110 - 111) ao currículo baseado em disciplinas isoladas, destacamos o currículo “quebra-cabeça”, o qual não estimula questionamentos que transponham os limites das áreas disciplinares, assim como o desmembramento artificial da realidade em disciplinas.

3.2 PRÁTICAS CURRICULARES INTEGRADAS COMO PROJETO EDUCACIONAL INTERDISCIPLINAR

Acreditamos que o currículo interdisciplinar é uma ferramenta importante para permitir e favorecer o aprendiz do Direito a se preparar para encarar a realidade dos problemas jurídicos dessa sociedade tão complexa. Na prática do currículo integrado é imprescindível a atuação conjunta dos professores, atuação que se constitui de forma imbricada pelos laços comuns e intercessores das disciplinas do curso de Direito.

É nesse sentido que defendemos práticas metodológicas consistentes e capazes de implementar perspectivas de ensino-aprendizagem ativas, participantes, críticas e não apenas memorísticas, tal como encontramos tradicionalmente nos cursos de Direito majoritariamente.

Pimenta (2013) defende que à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica do que ela chama de prática social, sendo esta aquela que se baseia

na realidade existente no ambiente escolar para execução de iniciativas que possam fazer frente ao fracasso na educação, onde há um nítido distanciamento entre o professor e o aluno, provocando uma ineficiência no processo de ensino-aprendizado. O autor conclui que, ao considerar a prática social como ponto de partida e de chegada, haverá a possibilidade de uma *ressignificação* dos saberes na formação de professores.

Quando a intenção do professor é compreender as relações da prática educativa com uma didática que pretenda enunciar diretrizes para um trabalho docente significativo, em primeiro lugar, é preciso situar o papel do *autoconhecimento* na análise das práticas individuais como ponto de partida para repensar o trabalho docente. Em segundo lugar, necessário considerar que a natureza destas práticas individuais é sempre social, pois impacta a sociedade a seu redor. E, por fim, insta refletir acerca da possibilidade de uma ação conjunta, integrada e interdisciplinar para a melhoria da qualidade do trabalho educativo.

O que se quer dizer com isso é que a capacidade de conhecer uma prática em suas limitações e possibilidades supõe o conhecimento das intenções que direcionam o agir pessoal, particular, individual, e, só assim seria possível adquirir novas formas de perceber, conhecer e agir em outras perspectivas, como é o caso da prática interdisciplinar.

A intencionalidade que marca a propriedade de estudos dessa natureza encontra-se justamente na possibilidade de conjugar diversos olhares, de construir uma compreensão multifacetada de aspectos, de construir um conhecimento que se encontra na encruzilhada de vários saberes, possibilitando uma leitura interdisciplinar das ações educativas (FAZENDA, 2002, p. 72).

Já salientava Nóvoa (2009) que as dificuldades trazidas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados, o que exige, por corolário, que os professores sejam pessoas inteiras.

Para Nóvoa (2009), não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais) e, sim, de reconhecer que a necessária

tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental que reforce a pessoa-professor e o professor-pessoa.

O autor destaca, ainda, que há necessidade de cada professor adquirir uma maior consciência do seu trabalho como educador, necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica (NÓVOA, 2003).

Ocorre que nem sempre é possível o professor perceber sozinho e se autoconhecer por mera reflexão. Muitas vezes é fundamental o papel de um interlocutor – como seria o papel de um coordenador pedagógico – ou mesmo de colegas de profissão, parceiros de projeto que possam fazer a leitura da prática pedagógica daquele professor. Isso deve fazer parte de um projeto institucional, antes de tudo.

Com efeito, um projeto coletivo inicial requer seja detalhado, coerente, claro, de modo que as pessoas nele envolvidas sintam desejo de fazer parte dele, sejam estas pessoas, alunos e ou colegas de profissão (FAZENDA, 2002).

Ao executar uma tarefa interdisciplinar pressupõe, antes de mais nada, um ato de *perceber-se* interdisciplinar. Isso significa que aquele que pretende seguir por este caminho precisa ter algumas características, sendo a principal delas, ser seriamente comprometido com a erudição, erudição em múltiplas direções (FAZENDA, 2002).

O professor erudito seria aquele que busca o conhecimento por meio da pesquisa, por meio do ouvir, do *dizer*, do *saber esperar*, que está aberto a novos caminhos, a fim de compreender a complexidade de um texto teórico ou de um problema surgido na prática. Nesse sentido, tem-se que o professor que caminha nas estradas da interdisciplinaridade deve ser prioritariamente um pesquisador.

Por esse motivo, Fazenda (2002) conclui que a construção de uma perspectiva interdisciplinar se baseia “[...] na possibilidade da efetivação de *trocias intersubjetivas*” (FAZENDA, 2002, p. 79), haja vista que, somente assim, estar-se-ia estimulando o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuindo para a ampliação da leitura de aspectos ainda não desvendados das práticas cotidianas.

O currículo integrado, como um projeto educacional interdisciplinar, caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. Convergindo para esse entendimento, complementa Fazenda (2002, p. 31):

[...] Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende, então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano.

Uma prática docente interdisciplinar requer a construção de cinco fundamentos que a baseiam, sob a perspectiva de Fazenda (2002): atitude interdisciplinar, memória, parceria, perfil de uma sala de aula interdisciplinar, e, respeito.

Para Fazenda (2002), o primeiro fundamento seria uma atitude interdisciplinar, ou seja, rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho. Parte-se da premissa que sempre existe algo de velho no novo. Novo e velho são faces da mesma moeda, depende da ótica de quem a vê, da atitude disciplinar ou interdisciplinar de quem a examina.

Por atitude interdisciplinar, compreende-se uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio para redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas nele envolvidas; atitude de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de satisfação, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 2002).

O segundo fundamento para a realização de um trabalho docente interdisciplinar seria a *memória*, uma dupla memória: memória-registro, baseada nas anotações das/e para as aulas, *slides*, livros, resenhas, artigos, palestras, entre outros; e a memória vivida e refeita no diálogo com todos esses trabalhos registrados (FAZENDA, 2002).

A memória tem sido fundamental na medida em que permite desenhar um quadro já vivido, com outras cores, outros contornos e formas, com outras ênfases, pois, quando a memória desenha um quadro já vivido sempre o faz de forma diferente, sem ignorar as perspectivas oriundas do antigo quadro.

Nesse compasso, os envolvidos num projeto interdisciplinar recorrem à pesquisa e revivem conteúdos, relembram teorias, realizam novas teorias, revivem de forma diferente contextos já experimentados, de forma a construir o conhecimento necessário para buscar atender às expectativas do projeto. Dessa forma, todos são articulados de forma coesa, sem hierarquia entre orientandos e orientador, pois todos têm em comum um único objetivo: abrir as mentes e chegar aos resultados possíveis para satisfazer os objetivos delineados conjuntamente no início dos trabalhos interdisciplinares (FAZENDA, 2002).

Essa é a razão pela qual o terceiro fundamento para desenvolvimento de um projeto interdisciplinar é tão importante: a parceria. Esta é, nos dizeres de Fazenda (2002, p. 84), “[...] a categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares”.

Em 2003, Nóvoa já dizia que temos prestado pouca atenção à *dimensão da partilha*, cada vez mais essencial numa escola que tem de cuidar de alunos tão diferentes e que, para isso, necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho coletivo, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação (NÓVOA, 2003, p. 2). Tal preocupação se faz relevante, de igual forma, concernentemente ao ensino superior.

Uma das questões centrais da formação de professores, para Nóvoa (2003), diz respeito ao compartilhamento de conhecimento, o que poder-se-ia interpretar como uma integração curricular: a partilha de saberes e as práticas de trabalho cooperativo. Afirma o autor que a emergência do professor coletivo (do professor como coletivo) é uma das principais realidades deste início de século (NÓVOA, 2003).

Ressalta, outrossim, que a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento dessas práticas e a consolidação de rotinas e de culturas coletivas. A competência coletiva é, para o autor, mais do que o somatório das competências individuais; acredita na necessidade de um tecido profissional enriquecido, da

necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção (NÓVOA, 2003). E essa perspectiva pode ser analisada, sob o aspecto do ensino superior, com igual reflexão.

Pimenta e Anastasiou (2002), por sua vez, defendem que o ato de ensinar, por si só, já é um projeto coletivo, uma vez que estão nele implícitos compromissos sociais, éticos e políticos, que se realiza em determinado espaço institucional e fora dele, como ocorre em educação não formal.

A parceria configurou-se de forma tão significativa nas pesquisas de Fazenda sobre o assunto que foi traduzida pela palavra *mania*: “[...] mania de compartilhar falas, compartilhar espaços, compartilhar presenças. Mania de dividir e, no mesmo movimento, multiplicar, mania de subtrair para, no mesmo tempo, juntar”. Mania de ver no todo a parte ou o inverso – de ver na parte o todo (FAZENDA, 2002, p. 84).

Para Fazenda (2002), o trabalho docente interdisciplinar pressupõe manias de ver a teoria na prática e a prática na teoria; torna uno em múltiplo e o múltiplo em uno; torna a postura individual de produção em produção em parceria. A necessidade de parceria surge na necessidade a troca; na possibilidade de consolidar a intersubjetividade na medida em que um pensar complementa o outro.

Portanto, a produção em parceria num projeto interdisciplinar, quando revestida de rigor, autenticidade, compromisso alimenta, registra e enaltece as boas produções na área da educação, tal como procuramos estudar no tocante às iniciativas desta natureza no curso de Direito da instituição pesquisada.

Ademais, há de se destacar um ingrediente que é comum e presente em todo pesquisador interdisciplinar e que constitui o elemento agregador entre os parceiros de pesquisa: a vibração.

Fazenda (2002) acredita que a vibração é essência daqueles que se envolvem com projetos desta natureza porque possuem “[...] o sentido existencial e interno da totalidade da vida” (FAZENDA, 2002, p. 122). Esse especial tipo de pesquisador – interdisciplinar – “[...] adquire o sentido do valor ao trabalho, empenha-se em reparti-lo com os outros, principalmente porque percebeu o valor que sua experiência pode

ter para seus colegas educadores e para a história da educação” (FAZENDA, 2002, p. 122).

Esses pesquisadores, portanto, demonstram vibração ao que fazem e com quem fazem e, diferentemente de apenas falar sobre vibração, é viver com vibração. Os envolvidos num projeto interdisciplinar têm a pré-disposição, por característica a si inerente, não só de demonstrar por palavras escritas esta vibração, mas, sobretudo, por meio das ações praticadas, já que não só contribuíram para construção de conhecimento, mas compartilharam o que já possuíam.

Nóvoa (2003) já defendia a ideia de que vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo o que une porque isso integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, porque promove novos sentidos ao conhecimento, o despertar do espírito científico. Por fim, o autor conclui que vale a pena ser ensinado tudo o que torna a vida mais decente, pois, na sua perspectiva, o pensamento curricular tem de interrogar-se sobre a relação entre o saber e a vida humana, entre a ciência, a consciência e a decência.

O quarto fundamento de base para um trabalho docente interdisciplinar é o perfil de uma sala de aula interdisciplinar, levando em consideração que a sala de aula é o *locus* de excelência onde habita a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002, p. 86).

O que diferencia uma sala de aula interdisciplinar daquela não-interdisciplinar, primeiramente, é o fato de que, naquela a autoridade é conquistada enquanto nesta é outorgada pela instituição de ensino (FAZENDA, 2002).

Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é substituída pela satisfação; a arrogância do docente como centro do saber é alternada pela humildade; a solidão dos envolvidos alternada pela solidariedade, onde a opinião de um é importante para o outro; a especialização é alternada pela generalidade, sem perder sua especificidade; o grupo homogêneo se transforma em heterogêneo, eis que há a mistura de uma ou mais disciplina e seguidores; e, por fim e não menos importante, a reprodução é substituída pela produção de conhecimento; conhecimento este a ser levado para a vida acadêmica, pessoal e profissional (FAZENDA, 2002).

Outra característica distintiva da sala de aula interdisciplinar é o constante encontro entre os participantes, no início, no meio e no final da aula. Desse encontro surge outra característica: os envolvidos se percebem interdisciplinar nesses encontros e se tornam parceiros, no qual ora se aprende e ora se ensina uns aos outros (FAZENDA, 2002).

Com efeito, entendemos que, quando utilizadas práticas do currículo integrado, a participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem é ativa, o que retira o professor do centro dos holofotes, como sendo a única fonte do saber. Nesse compasso, o professor também passa a ter uma postura mais contextualizada quanto às demais disciplinas, pois passa a ter necessidade de conhecer mais a fundo outros conhecimentos alheios a sua expertise, o que permite contato direto e mais próximo com seus colegas de trabalho, contribuindo para uma atmosfera contributiva e solidária do corpo docente.

Ao colocar em prática o currículo integrado, os alunos têm a oportunidade de aprender a trabalhar em equipe, a formar um pensamento coeso – não obstante os vários prismas - em prol de encontrar uma solução jurídica satisfatória.

Nesse processo, os alunos desenvolvem saberes para argumentar, pois precisam expor, externar aos demais suas ideias e teses. O fruto deste emaranhado de pensamentos, conhecimentos mútuos e ideias aparentemente desencontradas será o aprendizado sólido por meio da prática. As práticas pedagógicas em sala aula devem exceder, portanto, a uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, tornando as aprendizagens significativas.

Como quinto fundamento, temos alguns aspectos nos quais se alicerçam e se desenvolvem os projetos docentes interdisciplinares, tal como o *respeito* ao modo de ser de cada um dos envolvidos; o respeito ao caminho empreendido por cada participante em busca de sua autonomia do pensar. Fazenda (2002) conclui que a interdisciplinaridade é muito mais um encontro de indivíduos do que de disciplinas.

Não obstante o currículo integrado busque a totalidade do conhecimento, num projeto interdisciplinar respeita-se não só a especificidade de cada disciplina, mas, sobretudo, a escolha de conteúdo e demais aspectos importantes de cada matéria.

3.3 RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS CURRICULARES INTEGRADORAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar de todas as características já mencionadas possibilitarem a construção de fundamentos a partir de práticas docentes interdisciplinares, importante ressaltar críticas àqueles que desenvolvem práticas baseadas em improvisos, sem rigor ou intencionalidade e as consideram como interdisciplinares.

As críticas tratam de pseudo-práticas interdisciplinares realizadas com caráter intuitivo, nas quais imperam conceitos e esquemas cognitivos sem consistência, ou, apenas disciplinarmente consistentes, porém insuficientes para agir ou pensar interdisciplinarmente, já que são ignorados os inúmeros desafios existentes nas práticas desta natureza (FAZENDA; PESSOA, 2013).

É por esse motivo que Fazenda e Pessoa (2013) entendem ser necessário recuperar o sentido da ambiguidade clássica que a forma de conhecimento interdisciplinar em educação demanda. O sentido da ambiguidade torna-se, para as autoras, a marca maior dos projetos interdisciplinares que objetivam o árduo caminho da construção teórica da educação. Exercitar uma forma disciplinar de teorizar e praticar educação demanda, sobretudo, o exercício de uma atitude ambígua.

O sentido da ambiguidade em seu exercício maior impele os professores envolvidos a enfrentar o caos, e, ao mesmo tempo, a buscar a matriz de uma ordem, de uma ideia básica de organização. Navegar na ambiguidade “[...] exige aceitar a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que ela exige” (FAZENDA; PESSOA, 2013, p. 14 - 15).

Com efeito, projetos interdisciplinares requerem organização, tempo de dedicação e planejamento, rigor e intencionalidade, muito diferente de improvisar uma ação docente em sala de aula, por comodismo e para escapar da aula tradicional expositiva que requer esforço físico e um certo planejamento.

Salienta Fazenda (2002, p. 72) que a “[...] prática que se constitui em critério de verdade é sempre aquela motivada por uma finalidade, ou seja, toda a prática

verdadeira está intimamente correlacionada ao fim que o homem tem em vista” e ao seu engajamento no processo produtivo.

Assim sendo, considerando que a atitude interdisciplinar se identifica pela ousadia da busca pelo conhecimento, da pesquisa, da transformação, de fato a marca significativa deste tipo de projeto é o pensar, o questionar e o construir. Portanto, em nível de ensino superior, os projetos interdisciplinares têm buscado superar a dicotomia ensino/pesquisa, com o fito de propiciar a transformação da sala de aula dos cursos de graduação – como pesquisamos acerca do curso de Direito da instituição pesquisada – em locais de pesquisa, de modo que não se reserve apenas à pós-graduação a ação de pesquisar (FAZENDA, 2002).

Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de pensar não só em práticas curriculares interdisciplinares como também em formação interdisciplinar de professores.

Ao tratar da interligação do currículo com as disciplinas de um curso, observa-se que, cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade curricular, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu *locus* de cientificidade.

Para Fazenda (2008), essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplinar “[...] no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado” (FAZENDA, 2008, p. 18).

Há duas ordens distintas, porém complementares, de compreender uma formação interdisciplinar de professores: uma ordenação científica, como abordada no parágrafo anterior, e uma ordenação social. Esta, segundo Fazenda (2008), se aproximaria mais de uma cultura de língua inglesa na qual o sentido da prática — do para que serve — impõe-se como forma de inserção cultural essencial e básica — saber fazer.

A denominada ordenação social busca o desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares às exigências sociais, políticas e econômicas. Tal ordenação

estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, “[...] e enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas” (FAZENDA, 2008, p. 19).

Lembra Fazenda (1996) que o surgimento da interdisciplinaridade veio como crítica a uma educação por “[...] ‘migalhas’, como meio de romper o encasulamento da Universidade e incorporá-la à vida uma vez que a torna inovadora ao invés de mantenedora de tradições” (FAZENDA, 1996, p. 41), o que se coaduna com as críticas feitas aos métodos pedagógicos dos cursos de Direito.

Ressalta, ainda, a autora, que a interdisciplinaridade não garantirá um ensino considerado mais adequado que outros, ou um ensino unificado, no entanto, defende que a interdisciplinaridade trará um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do ensino. Seria uma proposta de apoio ao movimento da ciência e da pesquisa. Seria a possibilidade de colaborar para diminuir o hiato existente entre a formação escolar e a vida profissional.

O enfoque interdisciplinar seria fundamental para melhorar a formação geral dos envolvidos e possibilitaria aos discentes uma certa identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências acadêmicas (FAZENDA, 2008).

Quando as barreiras existentes entre as disciplinas curriculares são superadas, possibilita-se ao aluno situar-se no mundo a fim de compreender e criticar as inumeráveis informações e celeumas que podem se desenrolar profissionalmente, preocupando-se muito mais com a verdade do homem enquanto ser no mundo, que com a verdade de cada disciplina. Isso porque a interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não una.

Ao tratar de interdisciplinaridade na educação, Fazenda (2008) entende que não se pode permanecer apenas na prática empírica, sendo necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada, razão pela qual sustenta que falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de

escola, currículo ou didática, bem como nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando.

Por tudo isso, entendemos que o docente do ensino superior necessita reconhecer a urgência em aprimorar as práticas didático-pedagógicas, a fim de implementar atividades do currículo integrado, de modo que sua ação, enquanto profissional da educação, impacte grandemente o discente, a ponto de formar não só um futuro profissional crítico e reflexivo de suas próprias ações, mas igualmente um cidadão ético, consciente de sua importância nesta sociedade tão plural e desafiadora.

Por meio dos estudos de revisão de literatura realizados por Polliana Brunetti Merlo Souza (2013), pudemos verificar, em sua pesquisa de campo, quão importante é a formação pedagógica para os docentes de ensino superior.

As narrativas colhidas pela mestranda de professores de nível superior, além de valorizarem a formação pedagógica do docente universitário, ratificaram o que foi encontrado em sua revisão de literatura, na medida em que destaca a necessidade de formação pedagógica a fim de obter uma melhor qualidade de ensino e competência docente, bem como atribui à universidade responsabilidade em relação à formação de seus professores. Porém, considera que, tanto professores quanto universidade, precisam investir na dimensão pedagógica à docência e estar conscientes de suas responsabilidades formativas (SOUZA, 2013).

Alerta, outrossim, que foi identificada em sua pesquisa narrativa que somente conhecer o conteúdo não é suficiente para o processo educativo, eis que restou evidenciado que o professor necessita, ainda, saber como ensinar, para quem ensinar, e porquê ensinar, além de conhecer a realidade de seu aluno, a fim de buscar estratégias de mediação e interação que se vinculem aos seus anseios (SOUZA, 2013).

Com efeito, Pimenta e Anastasiou (2002) têm o entendimento no sentido de que “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os saberes específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 24).

Nesse sentido, em sua dissertação, Souza (2013) complementa que a pesquisa narrativa revelou a deficiência da aula na universidade e a concepção dos próprios professores entrevistados no sentido de que a docência fica reduzida a “[...] uma receita”, desconsiderando as pesquisas e o trabalho reflexivo que a educação atual exige (SOUZA, 2013, p. 119).

Ademais, a formação para exercer a docência no ensino superior foi identificada como quase inexistente, reportando os entrevistados aos conhecimentos pedagógicos como algo secundário (SOUZA, 2013).

Pimenta (2013) corrobora com a pesquisa de Souza (2013) quando sustenta que cursos de atualização de conteúdos são pouco eficientes para alterar a prática docente, e conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não colocarem a prática docente e pedagógica como ponto de partida e de chegada da formação, deixando, com isso, de articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Nesse sentido, entende Mossini (2010) que propiciar, pura e simplesmente, qualificação pedagógica aos professores de Direito talvez seja conveniente e se mostre benéfico, mas não é suficiente. Além disso, o professor do ensino superior precisa ser um “bom professor” pela disposição, como nos ensina Nóvoa (2009).

Quando Nóvoa (2009) conceitua o “bom professor” pela *disposição*, diferindo não só da trilogia que emergiu na segunda metade do século XX e que teve grande sucesso - saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes) -, como também do conceito de “bom professor” surgido na década de 1990, como sendo competências, o autor definiu “disposição” como “conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social” (ALAIN, 1986, p.55, apud NÓVOA, 2009, p. 30).

Decerto que, para a aplicação efetiva das práticas do currículo integrado, todas as características de um “bom professor”, citadas por Nóvoa (2009), deverão ser inerentes ao professor universitário.

Quanto à característica do “conhecimento”, inegável que o trabalho do professor consiste na construção de práticas que conduzem o aluno à aprendizagem. O

filósofo francês Alain (1986, apud NÓVOA, 2009, p. 29, nota 121) já ressaltava que “[...] mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina”.

Ainda nos dias de hoje, nas faculdades de Direito, muito se valoriza o profissional que “sabe fazer”, ou seja, aquele *expert* de sua área jurídica que desenvolve e coloca em prática na sua vida profissional a teoria, tal como um juiz, promotor, advogado especializado, defensor, dentre outros. Com a aplicação do currículo integrado, é possível potencializar as experiências profissionais destes profissionais em sala de aula, de modo que seus casos reais do cotidiano sejam colocados sob análise dos alunos, a fim de construir o conhecimento teórico por meio da reflexão e pesquisa, e prepará-los para os desafios do porvir, da escolhida profissão jurídica.

No tocante à característica da “cultura profissional” (NÓVOA, 2009, p. 30), tem-se que, ser professor é compreender os sentidos da instituição de ensino; é integrar-se numa profissão; é aprender com os colegas mais experientes.

Para Nóvoa (2009), aprende-se a profissão quando se está dentro da escola, em troca permanente com outros professores, registrando as práticas, refletindo sobre o trabalho desenvolvido e exercitando a avaliação destes resultados. Só assim haverá aperfeiçoamento e inovação das práticas docentes. Esse ensinamento foi constatado quando entrevistamos os participantes desta pesquisa, conforme será detalhado no capítulo seguinte.

Concernente à característica do “tato pedagógico” (NÓVOA, 2009, p. 31), insta revelar que, no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre com as dimensões pessoais, como já tratado nesta dissertação. O autor traz a assertiva de que saber conduzir alguém para a outra margem, onde fica o conhecimento, não está ao alcance de todos. É necessário conhecimento técnico, mas, sobretudo, conhecimento pedagógico para que as experiências de vida pessoal e profissional possam estar ao serviço da educação, como finalidade primordial.

No que tange à característica do “trabalho em equipe” (NÓVOA, 2009, p. 31), há de se afirmar que os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos. Essa concepção também foi explorada por outros

pensadores do campo da Educação, como Fazenda (2002), Pimenta e Anastasiou (2002).

Com relação à característica do compromisso social, é de se destacar a citação de Nóvoa (2009, p. 31): “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”.

O compromisso social do professor no curso de Direito não é diferente, porém, voltado para o jovem-adulto que deseja seguir carreira jurídica: assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Em verdade, o compromisso social do docente no ensino jurídico já vem sendo objetivado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) desde 2004, quando editou as diretrizes curriculares do curso de Direito por meio da Resolução CNE/CES nº 9/2004 e as demais que a sucederam.

Ousamos concluir, pois, que, diante de todas essas características atribuídas a um “bom professor”, já está mais que na hora de se operar uma mudança na cultura dos docentes do ensino superior em que a profissão se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber.

Há de se quebrar as barreiras e ir além do exigido na LDBEN e dos pareceres do CNE/MEC. O corpo docente no ensino superior há de perceber a necessidade de aprofundar-se nos estudos da metodologia de ensino, de modo a caracterizar a profissão docente como um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. E para isso, acreditamos que o currículo integrado é uma alternativa viável.

O currículo integrado que defendemos decorre da prática de ações e composições metodológicas nas quais são totalmente seus opositores o mundo unidimensional e o saber monodisciplinar nos quais alguns currículos de cursos jurídicos ainda estão desenhados para isolar disciplinas afins, que pouco dialogam entre si, fragmentando conhecimentos da ciência jurídica para trilhar um caminho pedagógico que se assemelha a um armário cheio de gavetas e escaninhos incomunicáveis entre si.

Utilizar a interdisciplinaridade como um processo de integração entre várias disciplinas e campos de conhecimento seria uma possibilidade "[...] capaz de romper as estruturas de cada uma delas para alcançar uma visão unitária e comum do saber trabalhando em parceria" (MOSSINI, 2010, p. 198).

Destarte, comungamos do entendimento de Mossini (2010) quando sustenta que é necessário e possível a superação da racionalidade científica positivista, tradicionalmente encontrada nos cursos de Direito, por meio da interdisciplinaridade, ou seja, por meio de práticas de um currículo integrado.

Dessa forma, a complexidade do mundo em que vivemos passa a ser sentida e vivida de forma globalizada e interdependente, o que coloca a necessidade de se recuperar o sentido da unidade que tem sido sufocada pelos valores constantes do especialismo. Com isso, a compreensão crítica do mundo, da sociedade e do homem contemporâneos, depende da inter-relação entre as disciplinas jurídicas e/ou propedêuticas (ou até mesmo de outros ramos da ciência entre si), pois o isolamento e a fragmentação jamais darão conta da complexidade do real.

Desenvolver, promover e apoiar a interdisciplinaridade, portanto, não significa negar as especialidades e objetividade de cada disciplina, isso porque o conhecimento não é produzido em campos fechados, como se existisse um único perfil da situação sob análise. Há de se encarar o objeto em foco como uma faceta do todo, levando em conta inclusive o contexto histórico-cultural.

Assim, a partir dos autores supracitados pudemos perceber que a metodologia do trabalho interdisciplinar supõe, portanto, atitude e método, envolvendo integração de conteúdo; passando de uma percepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superando a dicotomia entre ensino e pesquisa, ponderando sobre o estudo e a pesquisa, a partir do apoio das diversas ciências.

As práticas do currículo integrado pressupõem, igualmente, humildade, espera, respeito, coerência e desapego – os cinco princípios que subsidiam a prática docente interdisciplinar –, pois o processo de envolvimento do educador em um trabalho interdisciplinar é realizado por meio da interação professor/aluno, professor/professor, já que a educação só tem sentido no encontro (FAZENDA, 1996, p. 43).

As práticas do currículo integrado pressupõem, por fim, a necessidade de formação pedagógica dos docentes do ensino superior, pois é a partir dela que os professores serão capacitados para desenvolver trabalhos coletivos, de cunho colaborativo, integrados, com a finalidade comum voltada para o aprendizado humano, sensível, e profissional do discente.

4. O CURSO DE DIREITO NO BRASIL: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

O presente capítulo tem por finalidade mostrar as peculiaridades do curso de Direito no Brasil, a forma pela qual as aulas são ministradas e seus objetivos principais, tais como exame da OAB e aprovação em concursos públicos, o perfil do corpo docente deste curso e das instituições de ensino superior que oferecem esse curso no Brasil, assim como a evolução legislativa acerca das diretrizes curriculares do curso de Direito.

Um dos objetivos do estudante de Direito é prestar exame para a OAB para deixar de ser bacharel e tornar-se advogado, seja porque pretende seguir carreira jurídica na iniciativa privada ou fazer concurso público nessa área ou, ainda, para atuar na advocacia pública ou na magistratura. Por esse motivo é que, não raras vezes, as aulas são planejadas para atingir tal objetivo, inclusive porque as instituições de ensino que alcançam resultados melhores nesses exames auferem prestígio e se colocam no posto de mais competentes.

Muitas críticas, no entanto, foram feitas a esse modelo de avaliação, uma vez que contradiziam completamente às novas diretrizes curriculares compatíveis aos ditames da LDBEN. Isso porque, cobra-se memorização, tecnicismo, legalismo e atitude passiva, enquanto o curso de Direito deveria estimular uma visão crítica, pluralista, antidogmática, antipositivista e mais reflexiva (MOSSINI, 2010).

Talvez, por isso, pudemos acompanhar, nesses últimos cinco anos, uma mudança significativa no conteúdo de grande parte das questões dos exames da OAB, as quais exigiram mais interpretação de situações-problemas, mais interdisciplinaridade entre áreas e mais reflexão dos alunos.

A falta de investimento das instituições de ensino jurídico no aprimoramento pedagógico de seus professores, bem como a linguagem rebuscada, a indumentária senhoril e a seriedade formal que diferencia a área jurídica das demais áreas do ensino superior, ainda são fortemente criticadas sobre o perfil do curso de Direito deste século (MOSSINI, 2010).

Com base na pesquisa de Mossini (2010), identificamos que os problemas vividos pelas instituições educacionais públicas e privadas são diferentes entre si. As públicas, dependentes de verbas da União e dos Estados, sofrem os efeitos de uma política governamental que não prioriza a formação de quadros profissionais atualizados e nem investe na produção de conhecimento. Já as privadas não sofrem as devidas fiscalizações que venham a garantir a excelência do ensino, onde os professores passam a ser meros repassadores de leis em aulas tediosas, deixando de lado a oportunidade de se tornarem cientistas e pedagogos do Direito.

Ainda segundo a autora, os cursos de Direito sofrem na esfera pública pela ausência de investimentos, pela falta de concursos públicos para completar seu quadro docente, pelo contingenciamento de suas verbas. Já o privado sofre pela ausência de investimento em seus docentes, pela retirada financeira de seu movimento para financiar outros cursos mais caros da mesma instituição, ou atividades menos honradas (MOSSINI, 2010).

Em 2004, durante o Congresso da Associação Brasileira de Ensino do Direito (Abedi), houve destaque para várias críticas ao perfil do curso de Direito e de seus professores, dentre elas, a seguinte:

Apesar das críticas que têm sido feitas, é inevitável constatar que as aulas nos cursos de Direito ainda são preparadas em sua grande maioria a partir de informações contidas nos manuais, apostilas e livros de doutrina que, fundamentalmente, analisam a legislação existente sobre cada tema, sem preocupação com o aspecto crítico ou com o aspecto didático. As aulas nas faculdades de Direito quase sempre são ministradas de forma expositiva, e os alunos são incentivados a participar delas como ouvintes, de preferência, atentos e silenciosos. [...] Nos últimos anos, em boa parte das escolas privadas, os professores de Direito foram incentivados a ministrar aulas para preparar os alunos para o Exame do Provão (Exame Nacional de Cursos) e da Ordem dos Advogados do Brasil, em especial para o primeiro que avalia ao mesmo tempo o aluno e a própria instituição (MOSSINI, 2010, p. 192).

Tal posicionamento é corroborado por Malta (2015, p. 208) que afirma que:

O curso de Direito vem se debatendo em meio a uma crise didático pedagógica. Pode-se dizer que a maioria dos professores de Direito sempre encararam com naturalidade a evidência de que ensinam através da simples transmissão dos conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, uma formação específica para ensinar. A compreensão didática no ensino jurídico, em que pesem as exceções, ainda se vincula à mesma metodologia da época da criação do curso. Em boa parte, os professores não possuem nenhuma preparação didático pedagógica e se restringem, em sala de aula, a expor o ponto do dia e a comentar os artigos dos

códigos, adotando, quando muito, um ou mais livros-base, que serviriam para a elaboração de questões de prova.

Ainda hoje, mesmo com a mudança no perfil das questões do exame de OAB, as quais passaram a ser mais contextualizadas e menos literais aos textos das leis e jurisprudências dos tribunais superiores, vimos um esforço enorme dos docentes em esgotar o conteúdo das disciplinas baseados nos editais de concursos públicos e do exame unificado da OAB (MALTA, 2015).

Isso ainda acontece muito ao longo do curso porque a reputação da instituição de ensino é medida pela nota no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade¹⁶) e pelo percentual de egressos aprovados em concursos da área jurídica e nos exames da OAB. Essa é a razão pela qual defendemos que há de se inovar no processo de ensino-aprendizagem, de modo a não ignorar uma demanda de mercado de profissionais mais bem preparados, mas também para não ignorar a necessidade de se trazer para o aludido curso um caráter mais reflexivo e humanista, preocupado, sobretudo, com o bem e a melhoria da qualidade de vida dos seres que convivem em sociedade.

Mossini (2010) ressalta algumas consequências de um ensino jurídico baseado apenas nos códigos, na interpretação da letra fria da lei, afirmando que:

[...] apresenta-se em nossa sociedade uma disfunção entre o que é ensinado nas escolas de Direito e a realidade da sociedade. O ensino do Direito tem ainda seus fundamentos, ou vícios, muitos advindos da fundação das escolas jurídicas. [...] Os cursos jurídicos, de modo geral, não procuram preparar as pessoas que o frequentam para capacitá-las a atuarem em situações reais da vida. [...] O ensino, que inicia e termina nos códigos, não é capaz de apreender novas situações ocorridas na sociedade (MOSSINI, 2010, p. 194).

Argumenta Mossini (2010) que, em lugar da memorização, a escola precisaria investir na capacidade de reflexão, de modo que o estudante aprenda e desaprenda para aprender de modo diferente.

É justamente em um ambiente reflexivo que se desenvolve práticas do currículo integrado, tal como defendemos em nossa dissertação, no qual as disciplinas afins se conectam umas com as outras e estimulam a busca coletiva de resolução de problemas-situações por meio da experimentação, da pesquisa, da troca de ideias.

¹⁶ O Enade avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

Ademais, com as práticas do currículo integrado os discentes buscam, em uma mesma situação-problema, identificar e solucionar várias questões de cunho jurídico as quais se apresentam de forma rizomática, as quais necessitam de um pensamento concatenado e lógico, muitas vezes auxiliado pelo conhecimento de uma, duas ou mais áreas do Direito.

Diante do perfil do curso de Direito, portanto, traçamos a seguir o perfil não só dos professores deste curso em particular, como também das instituições de ensino que oferecem esta graduação, de modo que seja compreendido, como um todo, a razão pela qual há tanta crítica ao modelo hegemônico até então utilizado para o ensino superior jurídico, bem como os motivos pelos quais defendemos as práticas do currículo integrado no seio deste curso tão peculiar.

4.1 O PERFIL DOS PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL DO PERÍODO DE 2000 A 2015

A legislação - art. 66, da LDBEN - prevê que os professores do magistério superior no Brasil terão sua formação na pós-graduação, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Entretanto, a legislação “não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores; as universidades fazem o que julgarem melhor” (VAZ DE MELLO, 2002, p. 13).

A base de dados da Capes que se refere à avaliação dos programas de mestrado e doutorado do Brasil acerca do triênio 2010-2012 mostrou que, embora haja nos cursos de pós-graduação *latu sensu* a disciplina de Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, tais matérias representam 4 a 5 créditos em um universo de 35/40 créditos (ALMEIDA, 2014), em média, sendo certo que elas são insuficientes para a formação pedagógica do mestrando ou do doutorando, pois os alunos não adquirem conhecimento necessário para sua plena atuação como profissional da educação, ainda mais se levarmos em conta que na graduação de Direito não há na proposta curricular qualquer disciplina na área pedagógica.

Segundo o disposto no Relatório¹⁷ – Quem é o professor de direito no Brasil? –, publicado em outubro de 2013 pelo Núcleo de Metodologia de Ensino da FGV, prevalentemente, os professores de Direito no Brasil possuem título de mestre, trabalham em regime parcial, são brancos e do gênero masculino.

Por esse motivo é que entendemos ser necessária uma articulação orgânica entre os cursos de graduação e os de pós-graduação que possibilite o encontro entre professores mais experientes e alunos, mestrandos e doutorandos em formação, para que aconteça uma vivência de sala de aula em todas as suas etapas: desde o planejamento até a avaliação, passando pelo desafio de organizar um ambiente dialógico onde se dará o processo de aprendizagem (BAZZO, 2007), especialmente porque muitos desses professores nunca pisaram em uma sala de aula, salvo como discente do curso de Direito.

Não obstante a especialidade (dentro da área jurídica) do docente de nível superior, há de se ter outros saberes igualmente importantes, como informa Tardif (2002) acerca da necessidade de formação pedagógica, ao nos ensinar que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, pois, para o autor, o professor é alguém que deve conhecer “[...] sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Bazzo (2007) comunga do entendimento que analisa a formação de professores com base em teorias que estabelecem relações entre o pessoal e o social; entre o coletivo e o individual; entre sistema educativo e a estrutura social mais ampla, no qual o ofício se apoia em saberes adquiridos pela experiência acumulada na prática social e coletiva, tal como a própria vida escolar pregressa dos docentes.

Nóvoa (2003, p. 04) ressalta que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais dos professores. Estes ensinam aquilo que são, e naquilo que são, se encontra muito daquilo que ensinam. Enfatiza ainda que o professor é a pessoa. E

¹⁷ FGV DIREITO SP. Escola de Direito de São Paulo. Relatório v. 1, n. 1 - Quem é o professor de direito no Brasil? Núcleo de Metodologia de Ensino. Outubro de 2013. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

que a pessoa é o professor, razão pela qual os professores devem se preparar para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

O professor deve, portanto, construir sua própria identidade profissional, segundo Pimenta (2013), a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, das tradições e da manutenção das práticas significativas; do confronto entre as teorias e as práticas; da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes; da construção de novas teorias.

Constrói-se, também, a identidade profissional pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere a sua atividade docente no cotidiano, e pelos valores pessoais do professor, de seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus sentidos como professor, seus sentimentos como pessoa-professor, bem como por meio de suas redes com outros colegas de profissão.

Assim, entendemos como sendo de extrema relevância que a instituição de ensino não meça esforços e propicie a seus professores formas de conhecimento pedagógico que possam contribuir para a sua formação e seu trabalho na área profissional da educação. Do contrário, o docente conduzirá a aula tal qual a vivenciou em sua vida acadêmica pregressa na qualidade de aluno, imitando estilo de avaliação e a forma expositiva de aula, muitas vezes sem refletir sobre seu papel social de educador e sobre as inúmeras possibilidades de potencializar o processo do ensino-aprendizagem. Com isso, no caso dos cursos de Direito, o modelo hegemônico, com a tradicional aula expositiva, não será rompido e poderá se perpetuar por décadas afins.

Pesquisas mostram dados colhidos em 2008 no sentido de que os professores do curso de Direito carregam consigo algumas características marcantes, que são procedentes tanto da própria trajetória histórica dos cursos de Direito como da formação de professores para o Ensino Superior (PONCE; OLIVEIRA, 2011).

Tais docentes são frutos daquilo que vivenciaram, “[...] são repetidores das ações que experimentaram” (PONCE; OLIVEIRA, 2011, p. 205). Para as autoras, o seu primeiro modelo é construído a partir de sua vivência como aluno. Além disso, eles são frutos de uma formação que, apesar de ter a pós-graduação “stricto sensu”

como seu espaço determinado legalmente, este ainda não se constitui em um *locus* que contempla a contento a sua formação pedagógica.

Para Aguiar (1999), eles podem ser considerados “[...] professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar” (AGUIAR, 1999, p. 81).

Sem tempo de se dedicar à docência e sem reflexão sobre seu ofício, esse professor tende a ser um transmissor do conhecimento adquirido e da ideologia assimilada anteriormente, adverte Marques Neto (2001, p. 55):

Frequentemente, o professor é apenas o veículo de um saber que ele não elaborou e perante o qual ele nem sequer se posicionou numa perspectiva reflexiva e crítica. O professor passa a verdade do sistema dominante e a quer de volta, intacta, nas avaliações que ele faz do aluno.

As concepções e práticas dos cursos de Direito foram trazidas pelos jesuítas que impregnaram fortemente o ensino em todos os níveis de escolaridade até os dias de hoje, mormente com mais intensidade no ensino superior. Tais práticas didático-pedagógicas foram centradas quase exclusivamente no professor, sendo que a ação de ensinar se reduz à mera exposição de conteúdos nas aulas. Ao aluno, resta ouvir com atenção (MOSSINI, 2010).

Ainda sob esse aspecto tradicional do ensino superior, o professor competente seria aquele capaz de expor e explicar um conteúdo com clareza e propriedade e manter o aluno atento; um bom professor seria o que consegue fazer uma boa palestra, cabendo ao aluno ouvir, anotar com atenção e memorizar o conteúdo exposto (MOSSINI, 2010).

Mossini (2010, p. 207) traça o perfil, de forma generalizada, do professor da área jurídica e destaca uma série de deficiências com relação aos profissionais da educação de outras áreas:

[...]

- (1) falta de didática de ensino;
- (2) escasso preparo metodológico;
- (3) desconhecimento da legislação que rege o setor;
- (4) pouco compromisso educacional;

- (5) distante compreensão da lógica dos procedimentos educacionais, tornando o espaço acadêmico um espaço regido pelas mesmas regras do exercício das profissões jurídicas;
- (6) deficiente preparo psicológico no trato com os alunos;
- (7) insatisfatória visão de sistema do Direito, que é tratado mais no caso a caso e na dimensão dos fatos e ocorrências quotidianas;
- (8) indisciplina no cumprimento das regras regimentais da instituição de ensino à qual se vincula;
- (9) escasso compromisso com os planos de ensino e com o programa de conteúdos programáticos;
- (10) inabilidade para a formulação de projetos pedagógicos.

Diante desse perfil, torna-se compreensível quão árdua é a tarefa de mudança de paradigma pedagógico no curso de Direito quando tratamos do tema currículo integrado. Isso porque, para se praticar um currículo integrado é necessário mudar as concepções de ensino-aprendizagem; mudar a postura diante da interligação entre as disciplinas; haver uma interação maior entre professor/aluno, professor/professor, professor/instituição, pois a educação só tem sentido no encontro entre eles.

A realidade dos cursos de Direito ainda é bem diferente daquela a que defendemos em nossa dissertação, infelizmente, pois ainda há quem lecione sem qualquer utilização de interdisciplinaridade. Segundo um levantamento sobre a metodologia do ensino jurídico feito por Melo Filho (2000, p. 38-39):

[...]

- 63% dos docentes fazem uso da aula expositiva como técnica única ou 'modus operandi' didático exclusivo em sala de aula;
- 67% dos alunos restringem o seu estudo, em cada disciplina, a um só livro-texto ou 'manual' adotado pelo professor;
- 58% das disciplinas jurídicas estão mal dimensionadas, ou seja, com muito conteúdo e pouco tempo para o seu desenvolvimento;
- 90% da avaliação contemplam tão-somente provas escritas discursivas onde não se mensuram as qualidades de refutar as teses contrárias e de refletir criticamente sobre o Direito;
- 72% dos professores dos cursos jurídicos ministram uma só disciplina duas ou três vezes por semana, não realiza trabalhos de pesquisa, não orienta os alunos individualmente e extraclasse, não é portador de habilitação didática específica, não participa de outras atividades acadêmicas fora da sala de aula, exerce outra ocupação paralela que é a principal, e, a remuneração que percebe como docente é inexpressiva para a sua renda mensal.

Diante de uma realidade estatística tão sombria é que entendemos relevante ressaltar a importância da contribuição das práticas de um currículo integrado

realizada por professores desprendidos do modo criticado de ensinar a ciência jurídica, onde se privilegia a memorização de códigos e manuais pré-estabelecidos por aquele que detém o conhecimento.

Para Mossini (2010), habilidades são as ações físicas ou mentais necessárias a todos os cidadãos profissionais, associadas ao “saber fazer”, que indica a *capacidade* adquirida, citando como exemplos, entre outros: “[...] compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações problema, sintetizar, julgar, comparar, classificar, discutir, descrever, opinar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos, correlacionar [...]” (MOSSINI, 2010, p. 161).

Desse modo, o professor dos cursos jurídicos deve, acima de tudo, fomentar a *capacidade* do estudante de analisar, ou seja, de refletir sobre a situação-problema, contestar, indagar a respeito do assunto que lhe está sendo posto pelo professor, em detrimento da postura passiva e assimiladora, da postura inerte do aluno frente ao conteúdo que lhe é repassado na sala de aula.

A partir das novas diretrizes curriculares do MEC, direcionando uma vocação para uma formação generalista e ligada à realidade atual, entendemos que as habilidades despertadas pelo professor no aluno de Direito poderão contribuir para formar um profissional ético e capaz para enfrentar os dilemas complexos da sociedade moderna.

4.2 O PERFIL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE DIREITO

Um estudo realizado pelo Núcleo de Metodologia de Ensino da FGV DIREITO SP apresentou dados consolidados a respeito das Instituições de Ensino Superior (IES) de Direito.¹⁸ O estudo baseou-se no Censo da Educação Superior de 2012 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Censo Demográfico 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e nos Formulários de Referência relativos ao exercício social encerrado em dezembro de 2012, das seguintes companhias abertas: Anhanguera

¹⁸ FGV DIREITO SP. Escola de Direito de São Paulo. Relatório v. 2, n. 2 - O financiamento estudantil federal nos cursos jurídicos brasileiros. Núcleo de Metodologia de Ensino. Novembro de 2015. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Educacional Participações S.A., Estácio Participações S.A. e Kroton Educacional S.A.

Como resultado desse estudo, foram elaborados vários relatórios, em vários ciclos de pesquisa, especificamente relativos a cursos jurídicos. Ressalta-se que os cursos jurídicos mencionados nos relatórios podem ser de diferentes graus acadêmicos (graduação, pós-graduação, sequenciais) e se referem a uma área específica do saber, o Direito, segundo classificação do próprio Inep, adaptada a partir da Classificação Internacional Padronizada da Educação (Isced), fixada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em conjunto com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Gabinete de Estatísticas da União Europeia (Eurostat).¹⁹

Dentre os resultados apresentados no Relatório da FGV – O financiamento estudantil federal nos cursos jurídicos brasileiros –, de novembro de 2014, vale destacar que 41,6% do total de alunos dos cursos jurídicos estão na região sudeste do país (320.615 matriculados); 34% dos cursos jurídicos estão localizados nas capitais do país e concentram quantidade próxima a metade dos matriculados (48%); 84% dos cursos jurídicos são oferecidos por instituições privadas (975), em sua maioria (524) sem fins lucrativos, sendo essas instituições estão organizadas academicamente como faculdades (596 de 975) e as públicas como universidades (155 de 182) e representam 16% do total de cursos oferecidos.

Relevante ressaltar que as instituições de ensino superior (IES) também podem ser diferenciadas segundo a organização acadêmica. Conforme consta do Censo da Educação Superior, elas podem ser faculdades, centros universitários, universidades, centros federais de educação tecnológica e institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Para os cursos jurídicos, as mais relevantes são as faculdades, que envolvem um número reduzido de áreas sem autonomia para criar cursos; os centros universitários, que se caracterizam por atuação em várias áreas de conhecimento, contando com autonomia para criar cursos, mas requisitos para o corpo docente; e as universidades, que oferecem atividades de ensino, pesquisa e

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Manual de Classificação. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2009/Tabela_OCDE_2009.pdf>. Acesso em: 13.nov.2014.

extensão em várias áreas do saber, contando com autonomia para criar cursos, mas requisitos para o corpo docente.

O referido relatório ainda demonstra que na Região Sudeste, 6% dos cursos jurídicos são da rede pública e 94%, da rede privada. Em relação às funções docentes, 10% são da rede pública e 90%, da rede privada. Ao todo, são 1.731 funções docentes nas IES públicas e 15.829, nas IES privadas²⁰.

No tocante a Programas de Pós-Graduação (PPG) em Direito, de acordo com a Avaliação Trienal de 2010, realizada e avaliada pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior e pelas respectivas Comissões de Área da Capes, havia em atividade regular 82 programas de pós-graduação, compreendendo cursos de mestrado (58) e de doutorado (24), na área de Direito.²¹ Com efeito, as regiões Sudeste e Sul concentram a grande maioria dos PPGs (45% e 31%, respectivamente)²².

Em âmbito nacional, 25% dos docentes em cursos presenciais de Direito contam com doutorado, 45% com mestrado, 28% com especialização e 2% com apenas graduação.

Em relação às IES públicas, há mais funções com mestrado (36%) e doutorado (35%), seguidas por funções com especialização (22%) e graduação (7%). Por outro lado, nas IES privadas, há mais funções com mestrado (47%) e especialização (30%), seguidas por funções com doutorado (22%) e graduação (1%).²³

Especificamente com relação à Região Sudeste onde fica situada a instituição de ensino objeto da presente pesquisa, o mesmo relatório mostra, em relação às Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, uma proporção maior de funções com

²⁰ FGV DIREITO SP. Escola de Direito de São Paulo. Relatório v. 2, n. 2 - O financiamento estudantil federal nos cursos jurídicos brasileiros. Núcleo de Metodologia de Ensino. Acesso em: 28 ago. 2016.p. 32.

²¹ FGV DIREITO SP. Escola de Direito de São Paulo. Relatório v. 1, n. 1 – Quem é o professor de direito no Brasil? Núcleo de Metodologia de Ensino. Acesso em: 28 ago. 2016.p. 35.

²² Ibid., p. 28.

²³ Ibid., p. 35.

doutorado (29%) e mestrado (46%), mas menor de funções apenas com especialização (23%).²⁴

Comparativamente, em âmbito nacional, pode-se afirmar que na rede pública, há maioria de funções ocupadas por doutores (58%), seguida da proporção de mestres (26%), especialistas (9%) e graduados (7%). Por outro ângulo, na rede privada, a maior parte das funções é ocupada por mestres (48%), seguida da proporção de doutores (26%), especialistas (24%) e graduados (2%).

No que concerne ao gênero, em geral, constatou-se que 38% das funções docentes do curso de Direito são preenchidas pelo gênero feminino e 62%, por docentes do gênero masculino. Curiosamente, especificamente quanto à Região Sudeste, objeto deste estudo, a realidade é bem similar, pois, 37% correspondem a docentes do gênero feminino e 63% do gênero masculino.²⁵

Note-se que, de acordo com o relatório, a maioria absoluta dos docentes do curso de Direito é de brancos (78%), seguida de pardos (20%) e pretos (2%). Segundo os dados do Inep, há informações sobre cor da pele para 34.457 (84%) das 40.863 funções docentes em cursos de direito, no país. O percentual divulgado diz respeito apenas às funções docentes nas quais houve declaração de cor de pele (78%).²⁶

Em relação ao regime de trabalho, pode-se afirmar que 6% das funções docentes são em tempo integral com dedicação exclusiva, 28% em tempo integral sem dedicação exclusiva, 34% em regime parcial e 32% são horistas.

Nas IES públicas, há maior proporção de funções docentes em regime integral, com ou sem exclusividade (30% e 32%, respectivamente), seguida de funções em regime parcial (27%) e horistas (11%). Já nas instituições privadas de ensino superior, o retrato foi invertido. Há maior proporção de funções docentes em regime horista

²⁴ FGV DIREITO SP. Escola de Direito de São Paulo. Relatório v. 1, n. 1 – Quem é o professor de direito no Brasil? Núcleo de Metodologia de Ensino. Acesso em: 28 ago. 2016.p. 41.

²⁵ Ibid., p. 52.

²⁶ Ibid., p. 57.

(36%), seguida de funções em regime parcial (35%), integral sem exclusividade (27%) e integral com exclusividade (2%).²⁷

Especificamente na Região onde fica situada a instituição de ensino objeto desta pesquisa – Sudeste -, encontramos uma maior concentração de funções docentes horistas (34%), seguidas de funções em regime parcial (31%) e em tempo integral sem exclusividade (30%). Na rede pública, predominam funções em tempo integral e regime de dedicação exclusiva (39%), enquanto na rede privada os horistas são maioria (37%).

4.3 A LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DO CURSO DE DIREITO

A CRFB, promulgada em 05 de outubro de 1988, foi idealizada sob a influência do movimento de redemocratização do país, tendo sido responsável por introduzir e reconhecer em nosso ordenamento jurídico uma série de novos direitos e princípios, que exigiu uma nova forma de se pensar, estudar e aplicar o Direito.

Em seu artigo 1º estabeleceu que a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político, a soberania e a cidadania são pilares do Estado Brasileiro.

Já em seu respectivo artigo 5º, estabeleceu um rol de direitos e garantias fundamentais do ser humano, dentre os quais se destaca a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, liberdade de expressão, locomoção e associação, irretroatividade da lei, vedação ao racismo e todo e qualquer tipo de discriminação, garantia de processo justo e vedação de penas cruéis ou degradantes, dentre outros.

Por sua vez, o respectivo artigo 6º determinou a observância de uma série de direitos sociais e trabalhistas, dentre eles a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

²⁷ FGV DIREITO SP. Escola de Direito de São Paulo. Relatório v. 1, n. 1 – Quem é o professor de direito no Brasil? Núcleo de Metodologia de Ensino. Acesso em: 28 ago. 2016. p. 79.

Os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência estão dispostos no respectivo artigo 37 como principais núcleos principiológicos da CRFB, aos quais devem obedecer a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Definitivamente, com o advento da atual Carta Magna, o Direito não mais é constituído apenas das leis formais aprovadas pelos poderes do Estado, trazendo uma nova página para a história do ordenamento jurídico brasileiro (ALMEIDA, 2014).

A postura didático-metodológica das faculdades de Direito, que por sua vez era fruto da influência positivista dominante até então nos cursos de Direito, a partir do advento da CRFB de 1988, teve de se adaptar às novas exigências, necessária ao pleno conhecimento da própria ciência do Direito. Por isso que podemos afirmar que a CRFB de 1988 mudou o paradigma do pensar Direito.

Com efeito, a universidade e as faculdades não podem se limitar a transmissão de um currículo baseado na informação descontextualizada, visto que esta visão estimula uma concepção da educação incompatível com o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, que constitui fundamento do Estado Democrático de Direito, com fulcro no que dispõe o artigo 1º, inciso III, da CRFB de 1988, bem como o desenvolvimento da pessoa, apontados pela CRFB, no art. 205 (MOSSINI, 2010).

Nesse diapasão, temos que a Portaria nº 1.886/1994, editada pelo Ministério da Educação,²⁸ tratou especificamente das diretrizes curriculares do curso de Direito e trouxe inovações que se constituíam avanços para o ensino jurídico, especialmente pelo seu direcionamento à realidade social e integração dos conteúdos com as atividades, dando a dimensão teórico-prática ao currículo e ensejando a formação do senso crítico dos alunos, além de contemplar mais flexibilidade na composição do currículo pleno, por meio de disciplinas optativas e diferentes atividades de estudos e de aprofundamento em áreas temáticas.

²⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito – CEED. Comissão de Consultores ad hoc. Diretrizes Curriculares do Curso de Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

Fixou, ainda, o currículo mínimo nacional do curso jurídico e sua duração de, no mínimo, 3.300 horas de atividades, integralizáveis em, pelo menos cinco anos, ampliando-se, desta forma, a carga horária mínima de 2.700 (Resolução 3/72) para 3.300 horas/atividades e majorando a duração mínima de quatro para cinco anos e a máxima de sete para oito anos.

Com o advento da LDBEN (1996), foi introduzido nos cursos superiores em geral o currículo nacional, revogando, com isso, o currículo mínimo antes estabelecido pela Portaria n. 1886/1994. Nesse sentido e de acordo com a LDBEN, as instituições de ensino passaram a ter liberdade para montar o currículo com base nas diretrizes nacionais, e conforme as peculiaridades de cada curso.

A LDBEN inclui dois artigos fundamentais sobre o Ensino Superior. O primeiro deles – art. 52 – dispõe que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:²⁹

Art. 52 – [...]

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral³⁰.

O segundo artigo importante, sob o ponto de vista de nossa dissertação e que concerne à LDBEN, é o de número 66, que prevê que os professores do magistério superior no Brasil terão sua formação na pós-graduação, “[...] prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”³¹.

²⁹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 14 nov. 2016.

³⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito – CEED. Comissão de Consultores ad hoc. Diretrizes Curriculares do Curso de Direito. Acesso em: 03 mar. 2016.

³¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito – CEED. Comissão de Consultores ad hoc. Diretrizes Curriculares do Curso de Direito. Art. 66, da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBENENEN). Acesso em: 03 mar. 2016.

Com efeito, o art. 66 da LDBEN confirma e reforça o próprio artigo 52 supracitado no que concerne à formação didático-pedagógica do docente universitário, no entanto, insta ressaltar que o texto da lei não dispõe da expressão obrigatoriamente, mas, prioritariamente. Portanto, os programas de pós-graduação “*stricto sensu*” não são o único *locus* provedor de professores ao ensino superior, podendo estes ser especialistas e graduados.

Esperava-se que os programas de pós-graduação “*stricto sensu*” pudessem formar o professor universitário sob o aspecto didático-pedagógico, já que impõe que um terço do corpo docente tenha titulação de mestrado e doutorado. Não obstante, as pesquisas acadêmicas apontam que isso de fato não acontece, conforme já mencionado quando tratamos do perfil dos professores dos cursos de Direito.

Fato é que, a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDBEN admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto “*stricto*” como “*lato sensu*”, não se configurando estes como obrigatórios.

Três pareceres do CNE foram muito marcantes para a ruptura do perfil paradigma do curso de Direito. Foram eles os de nº 776/1997, 583/2001 e 067/2003, estes ratificados pelo posterior Parecer nº 055/2004³², e, logo em seguida, pela Resolução CNE/CES nº 9/2004, publicada no Diário Oficial da União, em Brasília, no dia 1º de outubro de 2004, na Seção 1, na página 17³³, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito.

O MEC, por meio da Resolução CNE/CES nº 9/2004, estabeleceu que o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que

³² BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

³³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2016.

fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

E para atingir a esse fim, entendemos que o currículo integrado, a ser tratado em nossa dissertação, em muito poderá contribuir para romper com o ensino ortodoxo e tradicional do Direito em todas as faculdades e universidades brasileiras, inclusive porque nos tempos atuais temos que reconhecer que os alunos não são mais aqueles que fomos quando estivemos na cadeira de discente. Este aluno aprende de forma diferente, ele incorpora conceitos e visão de mundo muito antes de chegar à academia; uma quantidade imensa de informação chega até ele rapidamente, razão pela qual devemos formar cidadãos conscientes e reflexivos, inclusive para que ele transforme a informação adquirida em conhecimento proveitoso em prol da sociedade em que vive.

Por esse motivo que aludida Resolução teve seu inegável mérito à época – e ainda tem nos dias atuais –, uma vez que chama a atenção para as mudanças que certamente deverão ser implementadas pelas instituições de ensino mais cedo ou mais tarde, de modo que o curso de graduação em Direito contemple efetivamente, em seu Projeto Pedagógico e em sua organização curricular, conteúdos e atividades que busquem integrar o estudante no campo, como estabelecido pelo MEC, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.³⁴

Não obstante o MEC tenha traçado diretrizes curriculares visando a interdisciplinaridade nos cursos de Direito, isso, por si só, não foi suficiente para motivar, incentivar e engajar professores a buscarem formação apropriada para superar tais desafios e deixar a zona de conforto em que se encontravam até então, na qual se dedicava exclusiva e restritamente a sua disciplina na área jurídica sem se preocupar em se relacionar com outras disciplinas, de modo a estimular o discente, e a eles próprios, a encontrar outros meios de aprendizagem, ou melhor, de ensino-aprendizagem.

³⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Acesso em: 03 mai. 2016.

Ainda nos tempos atuais, passada mais de uma década da edição das resoluções do CNE/MEC e da própria LDBEN, nos deparamos com metodologias tradicionais nas salas de aula dos cursos de Direito, cuja resistência ao aprimoramento de sua formação docente no tocante à área didático-pedagógica é inegável.

Portanto, ousamos defender alteração na legislação vigente para que seja requisito para assumir qualquer posto de professor do ensino superior aquele que tenha sólida formação pedagógica (com carga horária suficiente para compreender e colocar em prática, por meio de estágios obrigatórios, conteúdos da área pedagógica essenciais ao cargo de docente), seja por meio de curso específico (licenciatura), seja por meio de cursos de Pós-Graduação “stricto sensu” (mestrado ou doutorado).

Nesse sentido, entendemos que somente a união de várias forças pode aprimorar o magistério do campo do Direito, de modo que a legislação em vigor seja complementada por políticas institucionais que valorizem o saber pedagógico. Dentre estes saberes, salientamos práticas interdisciplinares que possam propiciar reflexão na ação de ensinar por parte do professor, contribuir para formação de parcerias e trabalhos em equipe a fim de unir as vozes e o pensar em prol de projetos comuns nos quais todos estejam engajados para o desenvolvimento humano, acadêmico e profissional.

Em complemento a isso, entendemos que o currículo integrado, defendido em nossa dissertação, está, igualmente, amparado na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, de 1998, haja vista que estabelece que o ensino superior deve facilitar o acesso a uma educação geral ampla, especializada e interdisciplinar para determinadas áreas, enfatizando as habilidades e aptidões que preparem os indivíduos tanto para viver em uma diversidade de situações, como para poder reorientar suas próprias atividades (MOSSINI, 2010).

5 AS PRÁTICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO DE DIREITO E AS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE

O objetivo do presente capítulo é compreender as práticas do currículo integrado na instituição de ensino investigada por meio das relações entre a formação docente e o Projeto Pedagógico do curso (PPc) de Direito e as disposições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC e os diálogos entre a pesquisadora e os sujeitos participantes da pesquisa.

Atingiremos nosso objetivo por meio de análise das disposições contidas na LDBEN, nos termos da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004 que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Direito no Brasil, nos termos do PPc³⁵ de Direito da instituição pesquisada, e, por fim, por meio de entrevistas realizadas com cinco professores do curso de Direito da referida instituição dos quais dois são membros do NDE.

Tanto a mantenedora quanto a instituição de ensino³⁶ têm sede e foro no município de Vitória, Espírito Santo. O PPc de Direito analisado teve sua última atualização em novembro de 2016.

A instituição de ensino iniciou suas atividades acadêmicas em 1972, com a oferta do curso de Graduação em Administração, autorizado pelo Decreto nº. 70.847 de 17 de julho de 1972. O Ministro de Estado da Educação, no final de 2016, resolveu credenciar a instituição de ensino em Centro Universitário, por meio da Portaria nº 1.487, de 20 de dezembro de 2016, publicada no Diário Oficial da União em 21/12/2016.

³⁵ O PPc analisado para esta dissertação não possui nenhuma resolução interna para autorização porque a instituição de ensino à época não tinha uma organização administrativa com autonomia acadêmica. Com o recente credenciamento da instituição de ensino em Centro Universitário, todas as autorizações de curso e seus respectivos PPc's ainda serão aprovados por Resolução do Conselho Universitário, assim como suas alterações. O documento que valida o PPc é a Portaria de Autorização que resulta de um processo avaliativo *in loco* realizado pelo MEC, conforme trâmite descrito atualmente pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 e pela Portaria nº 20, de 21 de dezembro de 2017.

³⁶ A partir de agora, a instituição de ensino pesquisada será referida apenas como "instituição de ensino".

Com base no PPc, uma forte diversificação da oferta demandou um grande esforço institucional no período compreendido entre 1998-2006, no sentido de ampliar sua infraestrutura física, acadêmica e tecnológica, de repensar sua prática educativa, reorganizar seu processo de gestão com vistas à qualidade e sustentabilidade. Com isso, segundo PPc, novos paradigmas de gestão acadêmica e administrativa foram implementados.

Consolidada essa primeira fase, no período 2006-2009, o desenvolvimento institucional teve como foco o processo de aperfeiçoamento de gestão, por meio das seguintes ações estratégicas: implementação do Planejamento Institucional, implantação da Auto Avaliação Institucional, melhoria da articulação entre as atividades de ensino, extensão, pesquisa científica.

O período 2010-2014, segundo PPc, foi caracterizado pela perspectiva de reorganizar e qualificar a oferta educacional, tendo como referência a sua missão e a sua visão. Ao reorganizar sua oferta a instituição de ensino passou a oferecer os seguintes cursos:

I - Bacharelado: Administração, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Design de Interiores, Design de Moda e Vestuário, Direito, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia da Computação, Sistemas de Informação, Arquitetura e Urbanismo;

II - Curso Superior de Tecnologia: curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, curso de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial, curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, curso de Tecnologia em Redes de Computadores, curso de Tecnologia em Segurança Privada e curso de Tecnologia Jogos Digitais;

III - na modalidade EAD: Curso Superior de Tecnologia em Marketing.

5.1 O CURSO DE DIREITO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA

O curso de Direito foi autorizado pela Portaria Ministerial nº 920 de 27 de março de 2002, e teve seu início após processo seletivo exclusivo. A portaria de reconhecimento é de nº1052, de 21 de dezembro de 2007 (PROJETO, p.13).

O conceito (de 0 a 5) do curso de Direito da instituição de ensino no Enade foi 4 no período 2012/2013, e subiu para conceito 5, na última avaliação do período 2014/2016 (PROJETO, p.13).

No dia 13 de janeiro de 2016, o curso de Direito recebeu o Selo OAB Recomenda, conferido a somente 10% das faculdades de Direito no País de notória qualidade, atestada pelo Conselho Federal da OAB (PROJETO, p.13).

Semestralmente são ofertadas bolsas de iniciação científica e extensão a alunos que apresentem, nos termos do edital oficial da instituição, propostas de trabalho de reconhecida relevância social, atestada por professor orientador (PROJETO, p.20).

A administração do curso é exercida por um coordenador, com apoio do Núcleo Pedagógico, do NDE, assistentes e coordenadores do NPJ e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Segundo PPc, são competências do coordenador do curso, dentre outras, responder pela qualidade do currículo e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no âmbito do curso; acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos programas e coordenar a elaboração de planos de ensino; promover a integração docente, discente e interdisciplinar, com vistas à formação profissional adequada; propor alterações no currículo do curso (PROJETO, p. 68/69).

O PPc apresenta alguns requisitos para ocupação da função de coordenador de curso: deverá atuar em tempo integral, ter formação específica na área do curso que coordena e experiência profissional, tanto em funções gerenciais como docentes.

Pelo que consta do questionário respondido durante as entrevistas, a coordenadora do curso preenche os requisitos exigidos no PPc, eis que tem formação em Direito e experiência profissional e gerencial no magistério superior, pois é advogada, além

de docente do curso de Direito da instituição pesquisada e gestora da coordenação do referido curso, trabalhando mais de 40 horas semanais.

A administração acadêmica do curso se efetiva pela ação executiva da direção da instituição, do coordenador do curso e do colegiado do curso, orientados pelo NDE. O colegiado do curso é composto pela coordenadora do curso, seu presidente nato e pelo conjunto de professores que atuam no curso. É órgão de natureza consultiva e deliberativa em matéria de planejamento e execução das atividades relacionadas ao curso.

Segundo PPc, ministram aulas na instituição, no curso de Direito, além da própria coordenadora, outros 25 professores, os quais, em 2016, 24% eram especialistas, 68% mestres e 8% doutores. Não consta no PPc a estatística relativa a 2017.

São competências do Colegiado de curso, dentre outras: acompanhar o desenvolvimento das articulações verticais e horizontais dos componentes curriculares, com vistas ao enriquecimento da interdisciplinaridade; participar da elaboração do PPc; avaliar planos de atividades da coordenação do curso; decidir, em grau de recurso, questões sobre renovação de matrícula, avaliação, processos seletivos e transferências; sugerir atividades componentes do calendário acadêmico; e acompanhar o desenvolvimento de planos de ensino (PROJETO, p. 73/74).

5.1.1 Avaliações previstas no PPc

A avaliação do processo de ensino, de acordo com o PPc, se refere ao acompanhamento da atuação dos docentes. É feita pelo coordenador de curso e pelo NDE, valendo-se, entre outros elementos, da análise do desempenho docente com base nas avaliações semestrais realizadas pelos alunos, levando em consideração os seguintes fatores: assiduidade e pontualidade, desempenho no planejamento e nas práticas em sala de aula; participação em projetos e na produção acadêmica e participação em atividades de aperfeiçoamento pedagógico (PROJETO, p. 47).

O docente cujo desempenho for avaliado como insuficiente em um ou mais aspectos é orientado pela coordenação do curso e, caso necessário, é encaminhado para

apoio do núcleo pedagógico e/ou participação em atividades de formação continuada para melhoria de seus pontos fracos.

Ao final de cada semestre, os docentes são avaliados pelos alunos, através de formulário próprio, disponibilizado na página da rede de computadores da instituição de ensino. Os resultados são tabulados e divulgados entre professores e alunos e são considerados no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (PROJETO, p. 47).

De igual forma, todos os professores são incentivados a participar de eventos nacionais como Congresso de Inovação e Metodologia ofertado pela UFMG. Os docentes do curso de Direito já apresentaram 09 (nove) trabalhos nas edições I e II do Congresso (2015/2016), com base no que consta do PPc.

A avaliação da aprendizagem, com base no que consta do PPc, é objeto de preocupação constante dos gestores e professores, sendo frequentemente objeto de estudo e discussão em reuniões do Colegiado, em atividades de formação continuada e em encontros individuais com o núcleo pedagógico.

Essa avaliação é orientada pelos seguintes princípios, dentre outros: ser um processo contínuo; basear-se nos objetivos explicitados no plano de ensino e de aula; utilização de instrumentos variados; deve dar ênfase ao processo de construção do conhecimento; deve priorizar conteúdos relevantes, adequadamente trabalhados no processo ensino-aprendizagem (PROJETO, p. 48/49).

É mencionado no PPc que, embora a avaliação da aprendizagem constitua uma das tarefas mais difíceis, não só pela complexidade, mas pelo julgamento de valor que ela necessariamente contém, a instituição busca desenvolver uma avaliação inclusiva, sistêmica, funcional, integral e orientadora que permita aos atores sociais envolvidos a possibilidade de ruptura de velhos paradigmas e sua emancipação rumo ao novo à busca ao advir.

Será aprovado o aluno que obtiver média semestral igual ou maior que sete, decorrente da média aritmética entre as avaliações e frequência igual ou superior a 75%. Os alunos que não alcançarem a média sete estarão sujeitos à prova final.

Segundo consta do próprio documento sob análise, o PPc é objeto de constantes avaliações e adequações visando mantê-lo sempre atualizado, respondendo às demandas e aspirações dos profissionais e da sociedade em momentos determinados.

Uma vez aprovado pelo colegiado de curso, inicia-se sua implementação. As discussões e ações voltadas para a revisão periódica do PPc têm como principais objetivos, dentre outras, promoção de pesquisas; organização de projetos interdisciplinares e/ou multidisciplinares com vistas a promover interação e integração das disciplinas nos diferentes períodos e/ou entre cursos; adequações, alterações ou inovações em relação à organização curricular, ementário, à bibliografia; e análise de planos de ensino elaborados pelos professores (PROJETO, p. 55/56).

A avaliação do PPc se dá por meio da análise e discussão sobre os resultados verificados ao longo dos semestres, em reuniões do NDE, do colegiado do curso, com as diferentes turmas de alunos e com as representações estudantis.

5.1.2 Instalações físicas

O curso de Direito realiza suas atividades em salas climatizadas, todas supridas com equipamentos multimídia, segundo PPc, fato este constatado pela pesquisadora. Utiliza ainda catorze laboratórios de informática situados no Núcleo de Aplicações Tecnológicas (NAT).

A instituição possui biblioteca com acessibilidade, cabines individuais e para estudos em grupo, ambiente destacado para leituras de periódicos e jornais, acesso a plataforma *Pergamum* e organização adequada de acervo físico, além de acervo virtual disponibilizado a docentes e discentes. Aos alunos envolvidos em pesquisa e TCC é garantido o aumento na locação de exemplares.

O curso de Direito tem ambiente próprio para desenvolvimento das atividades práticas reais e simuladas, exercício de monitoria, prática de mediação e solução alternativa de conflitos.

O NPJ contém salas próprias para prática profissional e estágio. Contém um laboratório de Prática Simulada; um laboratório de Digitação; três laboratórios de Prática Real; um laboratório (Auditório) para Júri e Audiência Simulada; e um laboratório para prática de Mediação e Conciliação.

5.2 AS PRÁTICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO EM DIÁLOGO

Com intuito de analisar os dados produzidos na primeira etapa da pesquisa exploratória, entrevistamos cinco professores que lecionam na instituição de ensino, a fim de compreender as práticas do currículo integrado no curso de Direito na relação com o processo de formação. Destes cinco professores, dois são membros do NDE: a presidente do NDE, que também é coordenadora do referido curso, e um outro membro que leciona no curso de Direito e igualmente utiliza práticas consideradas integradoras.

As entrevistas foram organizadas em quatro eixos de interesse: (I) dados pessoais e profissionais dos participantes; (II) formação dos participantes; (III) as relações entre as diretrizes curriculares e PPC de Direito da instituição de ensino pesquisada; (IV) práticas consideradas integradoras desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa na instituição de ensino objeto da dissertação e suas relações com a formação docente.

5.2.1 Eixo I - Dados pessoais e profissionais dos participantes

Os dados pessoais e profissionais dos participantes foram colhidos por meio de um questionário objetivo, preenchido pelos próprios sujeitos no início das entrevistas.

Para preservar a identidade dos participantes, identificaremos os três professores, na ordem em que foram entrevistados como A, B e C. O membro do NDE não terá igualmente seu nome revelado, assim como a presidente do NDE e coordenadora do curso de Direito da instituição de ensino.

Com exceção de uma participante, todos os demais têm entre 40 e 50 anos de idade, dois se declararam pardos e três pertencentes à raça branca; dois são do

sexo masculino e as três outras são do sexo feminino. Dois participantes declararam ter graduação também em outros cursos (História e Engenharia Civil) os quais foram concluídos antes de se formarem em Direito, porém não mais exercem as profissões relacionadas a esses cursos.

Todos os cinco entrevistados informaram que tinham outra ocupação além da docência, sendo que três dividiam seu tempo entre o magistério do ensino superior e o serviço público (dois são assessores de juiz e um é Procurador da União Federal – Advogado Público), enquanto os outros dois participantes exercem a advocacia privada, concomitantemente com a docência.

Essa informação se coaduna com a revisão de literatura que fizemos na qual se revelou que, majoritariamente, o professor universitário tem outra ocupação além da docência.

Segundo pesquisa realizada por Mossini (2010), a maioria dos docentes do curso de Direito é advogados, juízes, promotores e defensores, entre outros servidores públicos, o que fez a referida pesquisadora concluir que a docência está em segundo plano para estes professores, sob o ponto de vista profissional.

Ainda segundo Mossini (2010), quando a docência está em segundo plano profissional, o escasso tempo em sala de aula e na instituição, aliada a resistência natural ao aprimoramento pedagógico, se transforma em estagnação da prática didático-metodológica do professor no curso de Direito, que se restringe a transmitir o que bem sabe acerca de sua área de expertise sem o cuidado necessário com o aprendizado do discente e sua formação reflexiva, humanística e holística do Direito.

Mossini (2010) cita alguns exemplos de profissionais que teriam tempo escasso para se dedicar à docência: o membro da magistratura (juiz), o promotor público, o defensor público e os advogados públicos.

No tocante aos juízes, sua atuação no magistério superior é restrita pela Resolução nº 34, de 24 de abril de 2007,³⁷ do Conselho Nacional de Justiça, pois o exercício da docência por magistrados pressupõe compatibilidade entre os horários fixados para

³⁷ CNJ. **Conselho Nacional de Justiça**. Atos Normativos. Resolução nº 34 de 24 de julho de 2007. Dispõe sobre o exercício de atividades do magistério pelos integrantes da magistratura nacional. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=198>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

o expediente forense e para a atividade acadêmica, o que deverá ser comprovado perante o Tribunal. Considerando que o expediente forense abrange horário comercial e também em escala de plantão de 24 horas, patente está para a pesquisadora que o magistério ficará, obviamente, em segundo plano na vida profissional dos juízes-professores.

Quanto aos membros da Advocacia-Geral da União (Procuradores Federais, Procuradores da Fazenda Nacional, Advogados da União e Procuradores do Banco Central do Brasil) – como é o caso de um dos participantes da pesquisa -, o exercício do magistério está regulamentado pela Portaria Interministerial nº 20 de 02 de junho de 2009, segundo a qual sua permissão depende de compatibilidade com o exercício das atribuições do cargo e com a jornada de trabalho semanal de quarenta horas.

Tratando-se de Promotores ou Procuradores de Justiça, o exercício do magistério é regulado pela Resolução nº 73 de 15 de junho de 2011 do Conselho Nacional do Ministério Público, que é um pouco mais flexível que a regulamentação dos juízes. Segundo consta da Resolução, ao membro do Ministério Público da União e dos Estados, ainda que em disponibilidade, é defeso o exercício de outro cargo ou função pública, ressalvado o magistério, público ou particular, por, no máximo, 20 (vinte) horas-aula semanais, consideradas como tais, as efetivamente prestadas em sala de aula. Porém, somente será permitido o exercício da docência ao Promotor ou Procurador de Justiça, em qualquer hipótese, se houver compatibilidade de horário com o do exercício das funções ministeriais e desde que o faça em seu município de lotação.

Malta (2015) corrobora com a assertiva de Mossini (2010) ao apresentar as características dos cursos de Direito e de seus docentes, pois sustenta que os cursos de Direito se revestem “[...] de uma roupagem elitizada e, com isso, a maioria das Faculdades, muitas vezes, por status ou vaidade, opta em compor o seu quadro de docentes com figuras ilustres [...]” (MALTA, 2015, p. 207), como um advogado renomado, um procurador de justiça, um promotor ou magistrados.

Cita, ainda, que tais professores ministram aulas para auferir ganhos extras em seus orçamentos, ou até mesmo para atrair clientela em caso de advogados. Afirma,

outrossim, que há aqueles que se tornam professores universitários para se manter estudando até passar em um concurso na área jurídica (MALTA, 2015).

Pagani (2011) sustenta a pesquisa de Malta (2015) e Mossini (2010) quando chega a duas conclusões em sua pesquisa: (i) que, em sua maioria, os docentes do curso de Direito não têm formação pedagógica antes de iniciarem à docência, utilizando em sala de aula as técnicas vivenciadas quando ainda era um aluno, ou seja, predominantemente exposição de conteúdo a alunos passivos; e, (ii) que tais professores geralmente exercem outra profissão, além da docência, “muitas vezes encarada como ‘bico’, para o fim de se manterem estudando ou como forma de atraírem clientela.

Não obstante, e ao contrário do resultado das pesquisas de Mossini (2010), Malta (2015) e Pagani (2011), em nossa pesquisa os três professores entrevistados não consideraram que a docência está em segundo plano em suas vidas profissionais, nem que o magistério é apenas uma maneira de complementar sua remuneração:

Professor A: Considero a docência minha principal atividade. Sou professor há 27 anos e apesar de ocupar cargo público, na condição de servidor efetivo do Poder Judiciário, tenho a docência como principal atividade. Para mim não é um “bico”. No início, quanto à remuneração, era maior no serviço público. Hoje ganho mais na docência porque coordeno um setor, e por isso ganho mais que o serviço público. E por isso também, para mim, [a docência] é a minha atividade profissional principal.

Professora B: A docência ocupa, hoje, a maior parte da minha vida profissional, desde que me afastei do escritório em razão da realização de um doutorado em 2014... Pretendo voltar à advocacia no ano que vem e [a docência] passará a ocupar cinquenta por cento do meu tempo profissional; os outros cinquenta por cento serão para a docência.

[...]

Considero a docência minha atividade principal porque gosto mais do magistério do que da advocacia”.

Professora C: A docência é, para mim, a atividade principal que eu tenho porque é o que mais gosto e [porque] ocupa maior tempo e me dá maior remuneração. Para mim, não é um “bico.

Constatamos, portanto, em nossa pesquisa que, apesar de todos os participantes não trabalharem exclusivamente no magistério superior, os professores entrevistados, a unanimidade, consideraram a docência como sua atividade principal, seja por conceder a eles maior realização pessoal e profissional, ou, seja porque atualmente representa sua maior fonte de renda.

5.2.2 Eixo II - Dados sobre formação dos participantes

Dos cinco participantes das entrevistas, apenas um se formou em Direito em instituição de ensino particular, sendo que todos os demais tiveram seu curso concluído em universidades públicas. Apenas um sujeito se formou no final da década de 1980, enquanto dois finalizaram o curso de Direito no início dos anos de 1990 e os dois últimos na primeira década dos anos 2000.

Todos os cinco entrevistados têm o título de mestre, entretanto, somente dois deles iniciaram a carreira docente no ensino superior após o mestrado, tendo os demais se tornado professor de Direito antes mesmo de começar o curso de mestrado: a presidente da NDE iniciou-se no magistério do ensino superior em 1995, sendo que concluiu seu mestrado somente em 2004; o outro membro do NDE iniciou sua carreira docente em 2005, enquanto seu mestrado fora concluído somente em 2011; e, por fim, o professor A que, embora fosse professor do ensino médio antes de iniciar no ensino superior em 2002, somente concluiu seu mestrado em 2007.

Os dois últimos eixos das entrevistas (as relações entre as diretrizes curriculares nacionais e PPc de Direito da instituição de ensino; e, Práticas consideradas integradoras desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa e suas relações com a formação docente) serão abordados durante o título seguinte.

5.3 AS DIRETRIZES PRESCRITAS NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO: CAMINHOS CONSTRUÍDOS COLETIVAMENTE

De acordo com o PPc, a estrutura curricular do curso de Direito foi atualizada em 2014, de acordo com as determinações do MEC, observando-se, igualmente, as diretrizes da OAB (PROJETO, p.14).

As diretrizes curriculares de qualquer curso de Direito são estabelecidas primeiramente pela Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. O artigo 5º da referida Resolução determina o que deve contemplar o projeto pedagógico, bem como sua organização curricular, seus conteúdos e atividades que atendam eixos interligados de formação do educando: Eixo de Formação Fundamental, Eixo de Formação Profissional e o Eixo de Formação Prática, assim descritos:

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

O PPc informa que no eixo fundamental são contempladas as disciplinas supracitadas no inciso I, artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, como Filosofia; Economia; Sociologia; Direito e Pensamento Político; História do Direito; Cidadania e Direitos Humanos; Hermenêutica e Argumentação e Psicologia; e Antropologia; além de incluir outras como Teoria Geral do Direito; Métodos e Pesquisas Jurídicas; Realidade Brasileira; e Mediação e Solução Alternativa de Conflitos (PROJETO, p. 34).

Constatamos que a matriz curricular do curso de Direito da instituição pesquisada vai de encontro ao que defende Mossini (2010) quando trata do bacharelado inspirado pela LDBEN, pois, para a autora, o currículo que se espelha na legislação vigente deve integrar o conhecimento de vários ramos da ciência, tal como Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, de modo a construir um ensino pluralista, democrático e interdisciplinar, e a preparar um profissional com formação humanista, antes de tudo.

Por outro lado, confrontando o disposto no PPc com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC, identificamos que o PPc também está em consonância com o inciso II, artigo 5º da referida Resolução, pois no eixo profissionalizante constam todas as disciplinas dos ramos clássicos do Direito e obrigatórias pelas diretrizes curriculares do MEC.

Ainda nesse eixo de formação profissional, segundo PPc, o aluno deverá completar um total de 200 horas de atividades complementares, em pesquisa, cursos, eventos de extensão, monitoria, participação em seminários, congressos, simpósios, dentre outras, inclusive estágio extracurricular e supervisionado pela instituição, disciplinas cumpridas em outro curso de graduação, representação em entidades estudantis e participação em órgãos colegiados. A Coordenação do curso sugere, semestralmente, as atividades que poderão ser realizadas na instituição.

O terceiro eixo compreende o estágio de prática jurídica que se realiza num total mínimo de 360 horas, com atividades simuladas e reais, desenvolvidas pelo aluno sob a coordenação de docentes do Núcleo de Prática Jurídica, visitas técnicas supervisionadas e acompanhamento a audiências, além do TCC. Vez mais identificamos que há estreita relação entre o previsto no PPc e o inciso III, artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, no que tange ao terceiro eixo curricular.

Pelo que consta do PPc, o Núcleo de Prática Jurídica, que tem regulamento próprio e foi constituído em conformidade com a Portaria Ministerial nº 1886, de 30 de dezembro de 1994, é dirigido por professores do curso, inscritos na OAB e militantes na Advocacia. Dispõe de instalações apropriadas para treinamento das atividades da Advocacia, da Magistratura, Ministério Público e demais Carreiras Jurídicas. O Estágio de Prática Jurídica é obrigatório e consiste na prestação de assistência jurídica gratuita à comunidade, especialmente aos carentes de recursos financeiros, de forma direta e/ou por meio de convênios com a Defensoria Pública, Juizados e outras entidades afins, devendo ser levado a efeito do sétimo ao décimo período (PROJETO, p. 35).

Durante a integralização curricular da instituição de ensino, segundo consta em seu PPc, o aluno poderá optar por cursar disciplinas com carga de 40 horas, que poderão ser ofertadas de forma facultativa, de acordo com as demandas regionais e necessidade de preparo para ingresso no mercado de trabalho. As referidas disciplinas poderão ser também objeto de curso de Extensão com carga horária pertinente à relevância do conteúdo a ser tratado (PROJETO, p. 32).

O curso de Direito ainda oferece disciplinas a distância com carga de 40 horas, que, dependendo da modalidade, pode ser semipresencial ou totalmente *online* (PROJETO, p. 33).

São oferecidas no currículo do curso, como disciplinas obrigatórias, Pesquisa Aplicada e TCC. Para elaboração desses trabalhos, o bacharelado é orientado individualmente por professor designado previamente, nos termos do "Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso", que também compõe o PPc, juntamente com o Edital de Pesquisa Aplicada. O trabalho concluído deve ser apresentado à banca examinadora pertinente, com defesa oral (PROJETO, p. 35).

O PPc indica que a reavaliação permanente do projeto pedagógico curricular é realizada pelo NDE (PROJETO, p.14).

Indagados os três professores entrevistados sobre suas avaliações acerca do PPc da instituição pesquisada, um declarou ser excelente e dois declararam ser muito bom. A professora B acrescentou que a instituição de ensino tem preocupação com a qualidade do ensino, razão pela qual conduz seu projeto pedagógico a “[...] uma direção na sólida formação técnica e humanística do aluno para enfrentar a realidade brasileira, fazendo [isto] toda a diferença”.

De acordo com o PPc, a formação no curso de Direito propicia experiência em monitoria, pesquisa científica e projetos de extensão (PROJETO, p. 14). Esta informação foi confirmada por todos os três professores entrevistados quando indagados sobre o estímulo da instituição de ensino à pesquisa, projetos de extensão e integração com a comunidade, ressaltando o papel do professor neste processo de aprendizagem:

Alessandra: O aluno do curso de Direito desta instituição é estimulado pela pesquisa, pelos projetos de extensão e pela integração com a comunidade a partilhar suas experiências? Qual o papel do professor nessas atividades?

Professor A: Sim, há vários grupos de pesquisa e extensão, projetos sociais e atividades interdisciplinares. O papel do professor é de mediador do conhecimento.

Professora B: Sim. Pesquisa e extensão são integradas com a comunidade. O professor deve orientar tecnicamente e humanisticamente para a integração com a comunidade, bem como explicar o que cada comunidade espera do aluno.

Professora C: Muito estimulado, em todos os sentidos. Por meio de pontuação extras, horas complementares e um relacionamento mais estreito

entre os próprios alunos e os professores. O professor tem papel de grande influenciador, por meio de sua vida profissional na formação dos alunos e nos seus desejos de crescimento.

O curso de Direito tem por missão “promover a defesa dos direitos humanos e o exercício da cidadania, pela formação de profissionais qualificados ética e tecnicamente” (PROJETO, p. 15).

Informa o PPc que o curso de Graduação em Direito prepara seus bacharelados para o exercício da profissão, com capacidade técnica na aplicação da lei, em benefício da ordem social, na defesa dos direitos humanos e de cidadania por meio de formação científica, técnico-jurídica, humanística e ética.

Segundo consta no PPc, a partir do primeiro período, são desenvolvidas atividades práticas nas diversas disciplinas para que o aluno faça da vida acadêmica um exercício de cidadania, até a conclusão do curso com o estágio de prática jurídica, efetivado em ambiente específico para essa finalidade, com inserção na comunidade local.

O “Estudo dos Problemas Brasileiros” é um projeto mencionado no PPc que é desenvolvido na disciplina Realidade Brasileira, Cidadania e Direitos Humanos pelos alunos dos primeiros períodos. Trata-se de atividades em campo, como por exemplo, no asilo do Município de Vitória, que permitem ao discente o contato com a realidade vivida pela sociedade e a participar de sua transformação por meio das ações sociais próprias (PROJETO, p. 27).

Indagada a presidente do NDE, que também é coordenadora do curso de Direito, se faz parte do cotidiano das práticas curriculares do referido curso a construção do conhecimento do aluno a partir de experiências e dos diversos saberes desenvolvidos por meio dos conteúdos curriculares, da pesquisa, de atividades independentes e, em integração com a comunidade, esta respondeu positivamente e apresentou dois exemplos:

Presidente do NDE: As atividades desenvolvidas no Núcleo de Prática Jurídica são forte exemplo do norte dado à mediação e solução alternativa de conflitos. O Projeto “Meu Pai é Legal” também espelha a construção do conhecimento em prol da mudança social e serviço ao próximo, como preconizado no PPC.

Ressaltamos que o Projeto “Meu Pai é Legal” faz parte das atividades da Coordenadoria da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Espírito Santo (TJ-ES) e o curso de Direito da instituição de ensino contribui para a sua realização com o trabalho voluntário de professores e alunos desde 2013. A parceria entre o TJ-ES, a instituição de ensino e a Secretaria de Educação de Vitória busca o reconhecimento de paternidade de crianças do município de Vitória que não possuem o nome do pai em seus registros de nascimento.

De acordo com o PPc, a humanização do ensino é o pilar do curso de Direito, que tem inserção na comunidade local e regional, quer pelos trabalhos comunitários, assistência aos desamparados, quer pelos programas de inserção social que desenvolve no interior do Estado (PROJETO, p. 15).

Possibilidades de vivências do mundo real são uma constante do curso de Direito desta instituição, de acordo com o PPc, que oferta atendimento comunitário em ações específicas em parceria com a prefeitura de Vitória. Há ainda o projeto “Direito em Cena”, que, por sua vez, trabalha a aproximação da sociedade com o Direito, pela apresentação de espetáculos teatrais que retratam conflitos sociais passados e presentes, com a construção dos textos e montagem dos eventos por equipe de professores, funcionários e alunos.

O curso de Direito conta, outrossim, com uma banda musical formada por alunos do curso e professores voluntários. Segundo o PPc, a banda musical tem por objetivo propiciar a visão do Direito através desta forma de arte. O Júri Simulado penal, as audiências civil e trabalhista simuladas são também exemplos contidos no PPc nos quais os alunos têm oportunidade de vivenciar o mundo real. Tais experiências são franqueadas à participação da comunidade, além dos alunos de todos os períodos do curso.

No tocante à prática de metodologias humanísticas no curso de Direito da instituição de ensino, indagamos o professor A acerca de sua opinião sobre a utilização deste tipo de metodologia, de modo que possa preparar o aluno para análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, além de ser capaz de uma argumentação adequada, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, tal como prescrito nas diretrizes curriculares nacionais do MEC.

O professor A, diante da indagação supracitada, respondeu positivamente à utilização deste tipo de metodologia, detalhando sua experiência com alunos do segundo período da disciplina Direito Constitucional:

Professor A: Sim. Apliquei um PBL no segundo período onde os alunos nunca tinham visto Direito Penal e estavam na disciplina Direito Constitucional. Esta experiência mostrou que, ao terminar o PBL, o resultado foi a conclusão de que ninguém é indefensável. Não precisa ser vítima, coitada. O devido processo legal, o direito a advogado, à defesa com provas lícitas, à intimidade preservada, a garantias de direitos humanos, devem sempre ser observados, sob pena de ofender a dignidade da pessoa humana, ao direito a uma pena justa, ao direito à ressocialização. Os alunos, com esta metodologia, avaliaram preceitos fundamentais garantidos na Constituição. Aprenderam conteúdo técnico numa visão humanística.

Informa o PPc que a metodologia que perpassa todas as atividades de ensino e de aprendizagem é orientada para a dialética, a crítica, a interatividade e o dinamismo voltados para o exercício da autonomia, da reflexão, a criatividade, da busca constante pela formação permanente do ser humano na sua totalidade e da construção coletiva. Nesse sentido (PROJETO, p. 24),

A metodologia procura evitar o ensino meramente teórico, livresco, estático e distanciado da realidade, reduzido à mera transmissão de conhecimentos, como propõe Vega (1995). Adota-se ainda a ideia preconizada por Giroux (1987), segundo a qual, a metodologia deve ser calcada no diálogo, que é considerado como uma forma de criação, na medida em que “o mesmo fornece o meio e dá significado às múltiplas vozes que constroem os ‘textos’ construtivos da vida diária social e moral”. Fundamentando-se nas bases epistemológicas das concepções sociointeracionista, e crítico-social dos conteúdos, pelas quais o aluno é autor e o professor o mediador que o orienta, interage com e ele e contribui para que ele, a partir das suas experiências e dos diversos saberes desenvolvidos por meio dos conteúdos curriculares, da pesquisa, de atividades independentes e, em integração com a comunidade, sinta-se capaz de construir o seu próprio conhecimento. Nesse sentido, a adoção de metodologias ativas vem implantando uma nova postura a alunos e professores na garantia do protagonismo discente, como já citado no presente PPC.

As metodologias ativas adotadas pelos professores entrevistados são ressaltadas no PPc como aquelas nas quais o discente protagoniza o processo de ensino-aprendizagem (PROJETO, p. 15). Todos os professores entrevistados entendem que o PPc estimula o professor a adotar metodologias ativas desde os primeiros períodos do curso.

O PPc informa que a utilização de metodologias ativas permite a experimentação, fator essencial à aprendizagem. Nesse sentido, o curso de Direito pesquisado utiliza

ferramentas como *Problem Based Learning* (PBL)³⁸, Estudos de Casos, Processo do Incidente³⁹, além de ferramentas como o Socrative⁴⁰ (PROJETO, p. 20).

As entrevistas demonstraram que é possível experimentar e transformar o ensino do Direito por meio de propostas capazes de envolver o aluno e despertar sua responsabilidade em diversos papéis: como discente, intérprete, aplicador, legislador, estrategista e cidadão, tal como na obra “Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente” mencionada na revisão de literatura (GHIRARDI; FEFERBAUM, 2013).

A entrevistada C, professora do terceiro período de Direito, criou uma atividade na disciplina de Direito Penal – Parte Geral I, na qual os alunos deveriam formar grupos de até seis pessoas, de acordo com suas próprias afinidades e, em horários extraclasse, deveriam criar paródias de músicas ou musicais, com conteúdos de sua disciplina, franqueada a utilização de quaisquer outros conteúdos já compreendidos no curso até então, inclusive de outras disciplinas.

A paródia deveria ser confeccionada a partir da estrutura de uma música de qualquer gênero que tenha um enredo que possa ser modificado. A ideia era que fosse mantido o esqueleto da música, isto é, as características que remetam à sua produção original, como o ritmo, modificando-se apenas o sentido da letra, o qual poderia ter cunho cômico, provocativo e/ou retratação de algum tema, dentre outros, e passaria por um processo de intertextualização, de modo que o leitor, ouvinte, espectador compreendesse a matéria prevista no plano de desenvolvimento de ensino.

³⁸PBL é uma sigla que vem do idioma inglês (Problem Based Learning), que representa a Aprendizagem Baseada em Problemas.

³⁹ É uma variação do estudo de caso onde o professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. Em seguida, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem, e são discutidas as soluções para o incidente. <http://www.telessaude.mt.gov.br/Arquivo/Download/2121>. Acesso em 08/07/2017.

⁴⁰Socrative é uma ferramenta desenhada para auxiliar os processos de aprendizado ativo, ajudando o professor a engajar seus estudantes e fornecendo retorno imediato das atividades realizadas por meio dele. Há vários usos possíveis, como: perguntas rápidas de saída, para acessar a compreensão do conteúdo da aula; atividades longas com várias etapas em que os grupos/estudantes vão recebendo retorno a cada etapa; perguntas de múltipla escolha, para avaliar o acompanhamento dos alunos de conceitos básicos e informações ao longo das aulas. Disponível em <http://socrative.com/>. Acesso em 04/07/2017.

A apresentação da paródia é feita no auditório do campus, aberto a todos os alunos do curso de Direito e à comunidade em geral, inclusive aos demais cursos do campus, com a presença inclusive dos pais e convidados dos próprios alunos. Eles cantam o Direito Penal em paródias por meio de um vocalista e outros alunos instrumentistas, podendo convidar terceiros alheios ao curso para compor a banda.

O professor é, ao longo desse processo de aprendizagem, o orientador, o mediador, o facilitador para alcançar o conhecimento de forma prazerosa, conforme narra a própria docente entrevistada, oportunizando acesso aos leigos da área do Direito também uma forma de conhecimento:

Professora C: [...] por meio das paródias desenvolvidas pelos alunos do terceiro período, é possível levar o Direito Penal de forma acessível à sociedade, que pode aprender de forma lúdica.

Um outro exemplo de prática de metodologia ativa desenvolvida na instituição de ensino, em consonância com o PPC e na qual os alunos são os protagonistas do processo ensino-aprendizagem por meio da experimentação, veio à tona com a entrevista da professora B, a qual ministra aulas para o quarto período do curso de Direito.

Trata-se da atividade interdisciplinar intitulada “Processo Integrador”, em que os alunos, em pequenos grupos, são os investigadores, os pesquisadores de um processo real ou fictício organizado pelos colegas do oitavo período do curso, que deve ser analisado com a orientação de vários professores com o fito de atingir dois objetivos: inicialmente, de identificar as disciplinas estudadas naquele semestre (Direito Civil, Direito Penal, Direito Civil – Responsabilidade Civil, Direito Constitucional e Direito Administrativo) e seus respectivos conteúdos; e, por fim, de responder oralmente à turma, ao final da pesquisa, questionamentos feitos pelos professores acerca do caso jurídico, correlacionando-o com as disciplinas identificadas.

Indagada a professora B, durante a entrevista, sobre o papel do professor durante o processo de aprendizagem por meio de metodologias ativas, e se a instituição de ensino costuma estimular o desenvolvimento deste tipo de prática, respondeu:

Professora B: O aluno é o foco. Só a base está o professor no início. Se não ele se desestimula se o aluno não for o principal.

O estímulo é imenso e realizado na prática. Em todos os períodos existem metodologias ativas sendo aplicadas.

Assim sendo, ao analisarmos os dados colhidos durante as entrevistas com professores que declaram assumir práticas curriculares integradoras, pudemos compreender que há uma relação direta e coerente do PPc de Direito com a prática curricular dos professores, destacando-se a prática de metodologias de ensino ativas e inovadoras que colocam o discente no centro do processo de ensino-aprendizagem, pelo que alcançamos um dos objetivos desta pesquisa.

Por outro lado, constatamos na pesquisa de revisão de literatura que o tema objeto de nossa dissertação está emergindo em todo o país. Cada vez mais professores de Direito estão abertos para um novo modo de ensinar; estão dispostos a compartilhar ao invés de apenas transmitir; estão dispostos a discutir ideias e aprender com os colegas; enfim, estão dispostos a conhecer mais sobre métodos didáticos e a se aprimorar nos conhecimentos pedagógicos como meio de traçar uma nova história para a trajetória dos cursos de Direito.

Essa mudança de paradigma – que segue o prescrito nas diretrizes curriculares nacionais do MEC e que encontramos no PPc de Direito da instituição pesquisada – contrasta com o perfil dos cursos de Direito, cujo tradicionalismo e aulas majoritariamente expositivas, com pouca participação do aluno na construção do seu conhecimento, tornaram-se as marcas principais desse curso do ensino superior.

A revisão de literatura nos mostrou que o curso de Direito, de forma geral, é um dos poucos cursos superiores que não acompanhou as mudanças sociais e as novas exigências do mundo do trabalho, pois estão com a mesma estrutura há muitos anos, atualizando apenas a legislação e a jurisprudência.

Malta (2015), em sua pesquisa, ressaltou que os resultados mostraram que a maioria dos docentes desse curso não possui formação pedagógica específica, além de utilizar como didática de ensino a mera transmissão dos conteúdos que aprenderam como alunos. A autora defende políticas públicas que fomentem a pedagogia nos cursos de Direito e a formação pedagógica continuada do jurista-professor.

O professor A, ao ser entrevistado sobre a diferença do curso de Direito da atualidade e aquele da época em que era aluno, aponta o papel proeminente do aluno como o ponto que distingue as épocas:

Alessandra: Como avalia o preparo metodológico dos professores do curso de Direito que você teve durante o seu curso de graduação?

Professor A: Estudei com professores da escola tradicional. Aulas expositivas, muita leitura e provas escritas.

Alessandra: Quando mencionou a respeito da escola tradicional, citou aulas expositivas, muita leitura e provas escritas. A escola atual não possui essa característica? O que a diferencia a escola atual da escola tradicional?

Professor A: O que diferencia é o protagonismo do aluno. Na [escola] tradicional, o aluno é passivo e na atual é ativo. Não sou contra a essas características [aulas expositivas, muita leitura e provas escritas]. Sou a favor do método híbrido.

Professor passa a ser ponte e não fonte, como era antigamente, na minha época. Ponte interliga o aluno ao professor de conhecimento, indicando leituras, debates; traz o aluno a ser o foco e não o professor como fonte exclusiva do conhecimento.

Ainda em 2010, Mossini considerava que as aulas dos cursos de Direito continuavam sendo ministradas pelo método tradicional expositivo, seja pelo professor, seja pelo aluno em seminários. Constatou, inclusive, que não havia participação ativa, planejada e articulada entre professores e estudantes, além da ausência de autonomia dos docentes para trabalhar, cujas aulas eram ministradas sem qualquer planejamento pedagógico (MOSSINI, 2010).

Durante as entrevistas, ao serem indagados sobre a diferença do curso de Direito da época em que se graduaram para o da época presente, no qual são professores, os três docentes entrevistados ressaltaram a importância atual do envolvimento do professor com aluno e a direta relação disto com a aprendizagem. Comparado à época de seu curso de graduação, todos destacaram o afastamento da figura do professor para com o aluno como elemento marcante daquele momento.

Pagani (2011) já ressaltava a presença marcante da tradição, da dogmática jurídica e dos rituais acadêmicos que se estendem ao longo das décadas, desde a inclusão do curso de Direito no ensino superior até os dias atuais, o que acaba por dificultar a possibilidade de transformação do modelo de ensino presente.

Nessa tradição aparecem embutidas marcas de opressão e de poder nas relações, nas quais o professor, centro das atenções e fonte do conhecimento em sala de aula, dita de forma arrogante o que transmitir aos alunos (PAGANI, 2011).

Com algumas dissonâncias ao que a revisão de literatura mostrou a respeito do perfil de uma aula em um curso de Direito, os três entrevistados docentes – apesar de confirmarem que seus cursos de graduação foram extremamente conteudistas, com aulas majoritariamente expositivas, memorização de leis e pouca interação entre alunos e professores –, tiveram experiências positivas à época, a ponto de terem sido inspirados por alguns professores. A professora B, por sua vez, expressou que seus professores tinham uma boa formação didático-pedagógica, com exceção de poucos.

Ademais, durante as entrevistas, uma distinção apontada pelos participantes acerca da atuação docente da época de sua graduação para os tempos atuais nos chamou a atenção: os três professores entrevistados ressaltaram a necessidade de cursos de formação continuada para utilização de equipamentos eletrônicos e metodologias relacionadas ao mundo cibernético, ante a velocidade com que corre a informação para o aluno, o que, não necessariamente, traduz em conhecimento, razão pela qual o professor deve ter conhecimentos ligados à informática a fim de interagir melhor com os discentes e consolidar o processo de ensino aprendizagem:

Professor A: [...] Atualmente requer [sic] uma atuação docente diferente. Temos um público alvo conectado ao mundo virtual, que recebe muita informação, mas nem sempre consegue transformar essa informação em conhecimento. É preciso repensar as metodologias e trazer o aluno como protagonista do processo de aprendizagem.

Professora B: [...] O docente atual é mais cobrado pelo próprio aluno e se envolve mais com ele, em relação ao ensino e aprendizagem. Ela entende que o aluno só gosta da matéria se gostar do professor.

O aluno atual requer uma atuação diferente do docente e respostas rápidas, até porque há um estreitamento entre o espaço e tempo (a internet nos aproximou).

O aluno atual é hiperativo, já vem com essa característica e mexe em tudo ao mesmo tempo, processa tudo ao mesmo tempo. O professor precisar interagir com este aluno.

Professora C: [...] Todavia, acho que nos tempos atuais, precisamos de mais atualizações, principalmente na área da informática, considerando o desenvolvimento absurdo dos meios tecnológicos.

Fundamentado no PPc, o uso de recursos tecnológicos propicia ao educando ampla troca de experiências, pela multiplicidade de fontes e abordagem diversificada. O

PPc informa que projetos como “Direito em Tela” utilizam o aporte de filmes para estímulo ao debate; o ambiente virtual de aprendizagem apresenta interfaces por e-mail⁴¹, fóruns, chats⁴², lista de discussão, websites⁴³ diversificados, razão pela qual os três participantes professores, entrevistados nesta pesquisa, ressaltaram a necessidade de formação nesse segmento cibernético.

5.4 AS PRÁTICAS CURRICULARES NO CURSO DE DIREITO: PROJETOS INTERDISCIPLINARES EM AÇÃO

O projeto pedagógico de um curso de Direito, de acordo com Mossini (2010), deve ter por objetivo “[...] substituir uma prática pedagógica conteudista, centrada na transmissão de fatos, conceitos e procedimentos, pela formação para o pensamento, para a capacidade de identificar e resolver problemas” (MOSSINI, 2010, p. 161).

Segundo o PPc, o objetivo exigido por Mossini foi observado pela instituição de ensino pesquisada, pois constituem objetivos do curso de Direito a formação técnica qualificada do discente, preparando-o para mediação e solução alternativa de problemas jurídicos, na promoção do bem-estar social. Formar bacharéis éticos, conscientes, solidários, seguros, criativos e inovadores para atuarem tanto no Sistema de Administração da Justiça quanto no exercício da Advocacia Pública e Privada são o foco do curso de graduação da instituição de ensino (PROJETO, p. 16).

Para alcançar tais objetivos, segundo o PPc, a formação do aluno é construída sobre a base de um currículo flexibilizado com um elenco de disciplinas que procura manter o aluno sempre dentro da realidade política, econômica e social do estado. A instituição compromete-se, em seu PPc, a formar profissionais com habilitação em Direito, graduados em nível de bacharel, generalísticos, capazes de apresentar o

⁴¹ Significa correspondência eletrônica no idioma inglês.

⁴² *Chat* é um termo da língua inglesa que se pode traduzir como “bate-papo” (conversa). Apesar de o conceito ser estrangeiro, é bastante utilizado no nosso idioma para fazer referência a uma ferramenta (ou fórum) que permite comunicar (por escrito) em tempo real através da Internet. <http://conceito.de/chat>. Acesso em 08/07/17.

⁴³ Um *website* ou *site*, também aportuguesado para saite ou sítio (“da *Web*” ou “da Internet”), é um conjunto de páginas *web*, isto é, de hipertextos acessíveis geralmente pelo protocolo HTTP na internet. O conjunto de todos os sites públicos existentes compõe a *World Wide Web*. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Site>. Acesso em 08/07/2017.

domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes pertinentes ao seguinte perfil profissiográfico geral (PROJETO, p. 17-18):

Capacidade de reflexão filosófica e ética, contextualizada na concretude histórica, com vistas à compreensão de si próprios e do outro, sensibilidade e consciência do humano, da essência imanente daquele que é o “sujeito do direito”: O HOMEM;

Visão holística (cosmovisão), social e prospectiva que possibilite perceber as novas manifestações do poder, decorrentes das novas alianças geradas neste mundo em transformação, manifestações estas que alteram as normas existentes, suscitando da ciência jurídica novos conhecimentos, novas práxis, novos campos emergentes na área jurídica e, fundamentalmente, a concepção e a problematização acerca das novas formas de criação e aplicação do Direito;

Preparação política que capacite a atuar e a compreender o universo próximo e nele agir como agente de transformação da realidade estabelecida, intervindo na redução das práticas autoritárias e excludentes de qualquer ordem e/ou natureza; habilidade para negociar e, fundamentalmente, para exercer e garantir o exercício da cidadania;

Competências bem fundadas em base de conhecimentos consistente, de cunho interdisciplinar e crítico, unindo essa visão do todo a uma bem proporcionada habilidade especializada, uma vez que lhe são facultadas variadas áreas de concentração e/ou aprofundamento mediante oferta de disciplinas optativas;

Preparação técnica com vistas à utilização efetiva dos meios inerentes à habilitação, para solucionar os casos jurídicos, considerando os meios alternativos de solução de conflitos;

Criatividade, que aliada ao conhecimento, produza a ação inovadora, dentro do campo de atuação jurídica, na busca de alternativas para situações problematizadoras;

Formação para o aprendizado permanente;

Senso de oportunidade e de atualização que possibilite perceber o sentido e o rumo das mudanças, a planetarização das questões e, a partir desta percepção, buscar e manter a atualização e contemporaneidade das ações;

Compromisso com a ética do gênero humano, pela percepção de que o desenvolvimento das autonomias individuais passa pela participação comunitária e pela consciência de pertencer à espécie humana;

Compromisso com a identidade terrena, pela compreensão da necessidade de redução de conflitos, e da inclusão.

Entendemos que o perfil do aluno de Direito descrito no PPc tem relação direta com o disposto na LDBEN, que estabelece, em seu respectivo artigo 43, que a finalidade da educação superior é estimular a criatividade e o espírito científico, assim como o pensamento reflexivo, além de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, formar educandos aptos para o mercado profissional e para participar no desenvolvimento da sociedade brasileira, entre outras finalidades, conforme transcrito abaixo:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Indagados os entrevistados acerca dos parâmetros traçados pela LDBEN para o perfil do educando no ensino superior, os membros do NDE da instituição de ensino (a presidente e um membro) os avaliaram como adequados, conforme relata a própria presidente do NDE e coordenadora do curso de Direito:

Alessandra: Como você avalia os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no tocante à formação do educando no ensino superior?

Presidente do NDE: A Lei trata de forma adequada os parâmetros para educação superior.

Ainda com referência ao perfil profissiográfico descrito no PPc, a instituição pretende formar um egresso com capacidade para trabalhar a complexidade das questões jurídicas, que possa ter uma visão humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais, com senso ético, associado à responsabilidade social, com habilidade para compor os litígios ou as questões postas para serem apresentadas soluções e com habilidade cognitiva que o leve ao ato de pensar, resultando no fortalecimento de sua autonomia intelectual (PROJETO, p. 19).

Os objetivos do PPc da instituição de ensino, no tocante à formação de seu egresso que tenha habilidade humana e técnica para buscar solução de conflitos jurídicos em detrimento de litígio, vão de encontro à tese de Mossini (2010) a qual defende que a sociedade brasileira precisa de mais justiça e menos de Direito. A autora acredita que a técnica levada às suas últimas consequências, a erudição e o trato asséptico das normas jurídicas são responsáveis por infundáveis injustiças, já que o apego ao procedimentalismo perpetua a situação de profunda desigualdade entre as pessoas, estimulando o litígio, em lugar de merecer solução dos conflitos.

O egresso que se pretende formar na instituição pesquisada deverá ser detentor das seguintes qualidades, de acordo com o disposto no PPc (PROJETO, p. 19):

[...] capacidade de compreensão, interpretação, argumentação e aplicação do Direito; capacidade de pesquisa, para aplicação e produção criativa do Direito; capacidade de correta utilização da linguagem - com clareza, precisão e propriedade - fluência verbal e riqueza do vocabulário; capacidade de utilização do raciocínio lógico, de persuasão e de reflexão crítica e capacidade de julgar e tomar decisões, considerando, sempre, o desenvolvimento sustentável e a preocupação com as gerações futuras.

Constatamos em nossa pesquisa que o perfil do egresso desejado pela instituição de ensino, e delineado no PPc, tem relação coerente com o que dispõe as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito descritas na Resolução CNE/CES n° 9, de 29 de setembro de 2004, em especial em seu artigo 3º, abaixo transcrito:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

O PPc igualmente corresponde com o disposto no artigo 4 das diretrizes curriculares nacionais descritas na Resolução CNE/CES n° 9, de 29 de setembro de 2004, abaixo transcrito, quando se trata da formação do educando:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Durante as entrevistas com os dois membros do NDE, ambos reconheceram que as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito são pertinentes e que foram implementadas pela instituição pesquisada, ressaltando os referidos membros que há uma “Estreita relação entre o prescrito nas diretrizes curriculares do curso de Direito, instituído pelo MEC, e o prescrito no PPc de Direito da instituição pesquisada e o praticado em sala de aula”.

No tocante a esse mesmo tema (relação entre o PPc e a LDBEN; entre o PPc e as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito; e entre esta Resolução e o que é praticado em sala de aula), foram indagados os três professores participantes da pesquisa a esse respeito e estes responderam o seguinte durante as entrevistas:

Alessandra: Na sua percepção, os cursos de Direito, em regra, preparam o aluno para uma sólida formação geral, humanística e axiológica, com capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, a que se somem argumentação adequada, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais? Justifique sua resposta.

Professor A: Não. Percebo que os cursos ainda são extremamente conteudistas. Depende muito da instituição de ensino superior dar um viés mais humanístico. Não é para deixar de ser conteudista; é não ser apenas conteudista. Sou a favor de um ensino reflexivo. O aluno é um ator social, faz parte do sistema; [o aluno] não pode só reproduzir a regra, deve refletir a eficácia e eficiência da norma.

Professora B: Creio que todos os cursos pretendem isso, mas nem todos conseguem. O aluno precisa sair bem preparado tecnicamente, mas também humanista e interdisciplinar. Isto apenas poucos cursos conseguem.

Professora C: Sim. É a realidade que vivo hoje na minha instituição, com uma formação completa, crítica e humanizada.

Concernente ao perfil do graduando no curso de Direito da instituição de ensino, indagamos os professores acerca de suas percepções com relação à formação

profissional dos alunos, a fim de analisar se havia uma relação entre o prescrito nas diretrizes curriculares nacionais e o PPC de Direito:

Alessandra: O curso de Direito desta instituição, na sua percepção, prepara o aluno para ter uma postura reflexiva e uma visão crítica que fomentem a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensáveis ao exercício da ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania? Justifique sua resposta.

Professor A: Sim. A [...] instituição em que leciono, possui um viés humanístico capaz de formar profissionais com visão crítica.

Professora B: Sim, prepara. Desde o início, os alunos da [...] estão integrados com os projetos sociais e os praticam com uma visão interdisciplinar.

Professora C: Sim, ante as inúmeras técnicas e aulas inovadoras disponibilizadas aos alunos, desde o primeiro período, com a leitura de literaturas, críticas de cinema, projeto integrador e PBLs que os auxiliam a ter uma visão crítica do mundo, interligada a suas vidas profissionais.

Os professores sujeitos da pesquisa também responderam sobre suas percepções acerca da relação entre o currículo praticado no curso de Direito da instituição de ensino e as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC:

Alessandra: Qual é a relação entre o praticado em sala de aula e o prescrito nas diretrizes curriculares do curso de Direito?

Professor A: A relação é direta. Há sempre uma atualização das diretrizes curriculares a fim de promover uma prática que aproxime o conteúdo.

Professora B: Os professores procuram acatar as diretrizes curriculares integralmente, aplicando-as em sala de aula, bem como as diretrizes da aula instituídas pela instituição que leciono.

Professora C: Entendo que a relação é boa e coerente.

Constatamos, portanto, que, apesar de ser uma exigência legal (LDBEN e suas resoluções), é de opinião da maioria dos entrevistados que o viés humano e interdisciplinar não é objeto do projeto curricular da maioria dos cursos de Direito. Tal resultado se coaduna com a revisão de literatura já apresentada nesta dissertação a esse respeito.

Ademais, concluímos por meio das entrevistas que:

I – Todos os entrevistados têm a percepção de que o PPC está de acordo com a LDBEN e com as diretrizes curriculares nacionais prescritas pelo MEC;

II – Todos os entrevistados têm a percepção de que o que é praticado em sala de aula está em consonância com o PPC, que, por sua vez, segundo os sujeitos da

pesquisa, também estaria em consonância com a LDBEN e as diretrizes curriculares nacionais prescritas pelo MEC.

Destarte, por meio dos dados colhidos nas entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa, consideramos que, de acordo com a análise da matriz curricular do curso de Direito da instituição de ensino (PPc), há estreita relação entre esta e o que se pratica em sala de aula pelos professores, tudo em consonância com as regras estabelecidas pela LDBEN e pelas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC.

As Diretrizes Curriculares traduzidas por várias Resoluções, dentre elas a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, em seu art. 2º, parágrafo 1º, inciso IV, exige que os cursos de Direito, por meio da concretização da elaboração de seus currículos, realizem a interdisciplinaridade, entretanto, atribui a cada instituição autonomia para elaborar seu projeto pedagógico.

Por sua vez, a LDBEN, no inciso V, do respectivo artigo 43, estabelece que a educação em nível superior deve suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento.

Segundo o PPc da instituição pesquisada, seu curso de Direito busca responder aos desafios sociais em consonância com as políticas institucionais de ensino, por meio de uma educação não fragmentada, relacional, viabilizada por meio da interdisciplinaridade e da possibilidade de colocar-se como elo integrador, capaz de transformar à medida que é crítica, reflexiva, criativa, ousada, interativa, integrativa e investigativa (PROJETO, p. 20).

Constatamos, pois, que o PPc busca o oposto do modelo napoleônico de universidade no qual o currículo é fragmentado, estando, por outro lado, em consonância com as normas legais vigentes. O modelo napoleônico ainda hoje influencia o ensino nos cursos jurídicos e é caracterizado por um currículo que separa teoria e prática, “[...] isola o trabalho do professor, deixando-o responsável apenas por sua disciplina, valorizando, com isso, a exposição do conteúdo pelo professor e sua memorização pelos alunos” (MOSSINI, 2010, p. 206).

A não fragmentação dos conteúdos é assegurada pelo PPc analisado à medida em que são ofertadas atividades acadêmicas integradas, além da articulação horizontal e vertical das disciplinas formadoras do currículo em vertente dinâmica (PROJETO, p. 23), ou seja, o projeto pedagógico do curso, durante a execução do currículo, prima pela interdisciplinaridade (PROJETO, p. 25).

No trabalho interdisciplinar, uma área enriquece o conhecimento da outra e o resultado é a construção de um saber mais complexo e menos fragmentado, que buscará trazer mais nexos para o estudante, visto que o saber será pesquisado e discutido sob diferentes pontos de vista (FAZENDA, 2008, p. 22).

Durante as entrevistas, identificamos que os participantes têm diferentes percepções do conceito de currículo integrado, apesar de todos participarem de uma ou mais atividades integradoras, em vários períodos do curso.

Constatamos, outrossim, que os professores B e C entendem que o currículo integrado é uma integração, uma associação entre disciplinas apenas, não tendo clareza quanto à diferenciação feita por alguns estudiosos sobre o conceito de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, exceto quanto à percepção do professor A e da presidente do NDE sobre o assunto.

Com efeito, tanto a multidisciplinaridade quanto a pluridisciplinaridade seria uma etapa anterior à interdisciplinaridade, implicando o aspecto “integração de conhecimentos”. Esta “integração” seria anterior à “interação”, ou seja, à interdisciplinaridade, do mesmo modo que esta viria antes da transdisciplinaridade, momento mais complexo da interligação entre disciplinas (FAZENDA, 1996, p. 40).

Não obstante as diferentes percepções, pelos professores entrevistados, de conceitos de currículo integrado, ou mesmo, as diversas conceituações feitas pelos estudiosos do assunto acerca da interdisciplinaridade, constatamos em nossa pesquisa que todos os participantes comungam da percepção de associação do currículo integrado com a realidade, com análise de casos concretos e fictícios e com a experimentação a partir da qual se adquire conhecimento.

Ademais, as entrevistas mostraram que todos os participantes associam o currículo integrado a não fragmentação do conhecimento jurídico por meio de ministração de disciplinas integradas umas às outras:

Alessandra: Qual a concepção de currículo integrado sob seu ponto de vista?

Professor A: É aquele que associa as disciplinas entre si, aliando conhecimento teórico à prática, por meio da experimentação.

Professora B: Importantíssimo. O aluno deve ter um conhecimento técnico e integrado entre as disciplinas cursadas e entre as disciplinas e a realidade. A pesquisa também é fundamental.

Professora C: Todas as matérias serem relacionadas com a vida do estudante, em todos os aspectos, buscando um conhecimento global. Com “vida do estudante”, quis dizer, disciplinas não só teóricas, mas também práticas; relação entre as disciplinas teóricas e a vida prática. [Quero dizer] O aluno conseguir fazer um *link* entre uma música, um teatro e uma matéria de jornal e fazer uma ligação com a disciplina teórica.

Membro do NDE: O currículo integrado deve trabalhar o Direito sob suas diversas óticas e vertentes, trabalhando além da concepção de divisão de assuntos pelas denominadas disciplinas. Deve retratar o ser humano, em suas demandas, como ente complexo, que precisa ser acolhido pelo jurista como patrono da felicidade humana.

Durante as entrevistas, indagamos os professores participantes da pesquisa se havia na prática curricular do curso de Direito da instituição atividades acadêmicas integradas, implementadas por metodologias que visem não fragmentar conteúdos, pelo que todos confirmaram as práticas do currículo integrado no curso pesquisado em todos os períodos do curso, conforme narrado abaixo:

Professor A: A exemplo da atividade interdisciplinar do 2º período em que todas as disciplinas são envolvidas na análise de um filme previamente escolhido, há também projetos integradores [estudos de caso interdisciplinar] no 4º e 6º períodos em que todas as disciplinas são envolvidas em uma atividade que exige fundamentação e argumentação com base em um caso concreto.

Professora B: Existem projetos assim em praticamente todos os períodos: Processo Integrador, Estudo de Caso Interdisciplinar, PBL.

Professora C: Sim. PBL, projeto integrador, paródias.

O PBL, segundo o professor A entrevistado, é desenvolvido no terceiro e quinto períodos. A partir de pesquisas, os professores de cada disciplina orientam grupos de alunos a desenvolverem as respostas aos problemas propostos, sem que os professores dêem a solução do caso. Para o referido professor, trata-se de uma atividade integradora porque envolve vários professores e disciplinas, além de distintos conteúdos, análise de jurisprudência dos tribunais a respeito do problema

proposto, partindo de casos concretos para a construção do conhecimento por meio da pesquisa.

O chamado “Estudo de Caso Interdisciplinar”, ou também chamado “projeto integrador”, mencionado pelos professores A e B, é desenvolvido pelos alunos do quarto e sexto períodos do curso de Direito, tendo sido citado por todos os três professores entrevistados e pelos membros do NDE como um exemplo de currículo integrado no curso de Direito da instituição de ensino. Neste projeto os alunos analisam os reflexos em todas as disciplinas do curso de um caso prático, notório, divulgado amplamente na mídia, devendo apresentar oralmente, no auditório do campus, para uma plateia de alunos, convidados e membros da comunidade, uma análise global da notícia sob as diversas vertentes jurídicas que impactaram as personagens envolvidas.

Ainda durante a entrevista, foi indagado ao professor A, em que medida, professores de outras disciplinas participam das atividades ditas integradoras, ou, se há apenas a interligação das disciplinas e conteúdos, com a coordenação do estudo por um único professor. O referido participante respondeu que “Há um professor coordenando a atividade, porém, o resultado é integrador e interdisciplinar [...] porque há o engajamento de todos os professores das demais disciplinas envolvidas durante o processo”.

Pelo que mencionou o professor A, restou claro que o curso de Direito da instituição pesquisada de fato pratica um currículo integrado no qual a interdisciplinaridade se faz presente, sob o ponto de vista de Fazenda, pois esta autora dispõe que a interdisciplinaridade pressupõe, dentre outros aspectos conexos entre si, uma atitude engajada, um comprometimento pessoal (FAZENDA, 1996, p. 8), tal como descrito pelo professor A durante a entrevista.

Indagado o mesmo professor A, se nas atividades integradoras há sobreposição hierárquica de uma disciplina sobre a outra, ele respondeu negativamente, ressaltando que todas tinham o mesmo nível de importância, mas, o que poderia ocorrer, em certo momento, é o destaque de uma disciplina ser maior que as demais, de acordo com o objetivo do projeto de estudo. Tal informação foi confirmada pela professora B, também entrevistada a esse respeito.

Tais informações se coadunam com o conceito de interdisciplinaridade concebido por Fazenda, no qual não há hierarquia de uma disciplina sobre a outra num projeto interdisciplinar, justamente por ser uma “relação de reciprocidade, de mutualidade”, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, “[...] é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (FAZENDA, 1996, p. 8/9). É uma atitude não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante, sem hierarquia entre eles, onde o conhecimento pessoal “[...] anula-se frente ao saber universal” (FAZENDA, 1996, p. 8/9).

A “contaminação” comum de ideias entre os participantes, retirando o caráter absoluto da verdade de cada um já pré-existente em suas disciplinas, desdobra-se em mais um aspecto acerca de projetos interdisciplinares: o respeito pela especificidade de cada disciplina (FAZENDA, 2002, p. 87).

É mencionada no PPC a existência de atividades integradoras com o fito de promover uma visão inter e transdisciplinar, tal como as experiências vivenciadas pelas turmas de 1º, 2º, 4º e 6º períodos (PROJETO, p. 22).

Todos os três professores entrevistados confirmaram praticar o currículo integrado no curso de Direito em algum momento da grade curricular, ressaltando que, durante estas atividades integradoras, o aluno aprende a teoria por meio da experimentação, da pesquisa e da prática.

A professora B, durante a entrevista, citou sobre a atividade desenvolvida na disciplina Realidade Brasileira, Cidadania e Direitos Humanos e a forma com que os alunos estudam a legislação pertinente aos idosos:

[...] no 2º período os alunos aprendem, na prática, a teoria por meio da disciplina de Realidade Brasileira, relacionando, por exemplo, o estatuto do idoso com a situação dos idosos no Asilo de Vitória.

Quanto à integração de disciplinas jurídicas e disciplinas que não são da área do Direito em projetos que envolvem um currículo integrado, todos os professores entrevistados, inclusive os membros do NDE, confirmaram que há atividades tidas como integradoras nas quais envolvem Filosofia, Psicologia, Contabilidade e Sociologia:

Alessandra: As atividades desenvolvidas, tidas como integradoras, relacionam somente disciplinas afins do Direito ou interligam disciplinas que não são da área jurídica? Em caso positivo, informe quais disciplinas estariam interligadas, a título exemplificativo.

Professor A: A exemplo do atividade interdisciplinar do 2º período em que todas as disciplinas são envolvidas na análise de um filme previamente escolhido.

No caso de 2º período envolve psicologia e sociologia.

Professora B: Há períodos em que a integração é entre todas as disciplinas jurídicas do semestre e há períodos em que a integração ocorre entre disciplinas jurídicas e as que não são da área do Direito. Exemplo: Direito em tela, integrando a filosofia com disciplinas jurídicas.

Outro exemplo: pode-se ensinar ao aluno que o advogado deve entrar com um inventário quando um dos filhos deseja o seu quinhão de herança simplesmente citando os demais irmãos, quando não há acordo entre eles. Entretanto, quando o professor lembra que a sucessão não é apenas liquidação e partilha de uma herança, mas também é o zelo do autor da herança em cuidar dos filhos ao deixar uma herança, a aula toma um novo significado. Se ainda persistir a dúvida, uma integração do Direito Sucessório com a disciplina de Contabilidade vai expor o quanto os filhos gastarão com um inventário litigioso (muito mais do que com um [inventário] consensual). Assim, em uma aula, integram-se as disciplinas de Direito de Sucessão, Direito de Família e Contabilidade em um único ensino e os alunos compreendem como lidar com a situação para que ela se torne consensual.

Professora C: Sim. Por exemplo, o Direito em Tela, Projeto Meu Pai é Legal, Literatura e Prosa e o uso das Paródias.

Indagada a presidente do NDE se, na qualidade de também professora do curso de Direito da instituição de ensino, já praticou o currículo integrado, esta respondeu positivamente apontando, inclusive, a integração de disciplina não jurídica (Sociologia) com a disciplina Direito de Família:

[...]. Na disciplina Direito de Família, por exemplo, trabalhamos sob diversos aspectos na consideração das formações familiares, considerando os estudos da Sociologia, dos Princípios Constitucionais, das ferramentas de processo para o alcance do intento do cliente”.

Durante as entrevistas, constatamos que, dois professores entrevistados, são de opinião que as práticas do currículo integrado no curso melhoram o entendimento do Direito, ampliam a visão crítica e aguçam a percepção de mundo dos alunos.

A professora C entende que a vantagem de praticar um currículo integrado no curso de Direito seria conseguir atingir mais alunos, para fins de aprendizado, do que conseguiria utilizando uma metodologia tradicional, com aula apenas expositiva.

Apesar de terem os professores apontado muitas vantagens nas práticas do currículo integrado no curso de Direito e nenhuma desvantagem, houve quem identificasse algumas dificuldades em sua aplicação.

Como dificuldade na aplicação do currículo integrado no curso de Direito, dois dos entrevistados apontaram que a implementação de uma atividade integradora constitui uma tarefa trabalhosa e que requer organização, preparo prévio e planejamento em conjunto com outros professores e coordenadores. Ademais, um deles (professor A) identificou que ainda há resistência entre os professores para utilização de metodologias que utilizem o currículo integrado, sendo esta mais uma dificuldade encontrada na prática destas atividades.

Fazenda (2013) ressalta que, ao realizar um trabalho interdisciplinar, há de se superar desafios desde a seleção até a descrição dos motivos e dos movimentos que envolverão tal projeto; há de se iniciar um árduo processo no qual o cuidado analítico, necessariamente interdisciplinar, alterna-se com o rigor disciplinar, que solicita uma revisão da área ou de conceitos historicamente organizados no campo a ser pesquisado.

Na constituição de uma equipe interdisciplinar, alguns cuidados devem ser tomados para que o objetivo da atividade integradora seja alcançado: estabelecer “[...] conceitos-chave para facilitar a comunicação entre os membros da equipe”, delimitar o objeto ou tema a ser pesquisado, repartir tarefas e partilhar resultados (MOSSINI, 2010, p. 202).

E mais, entendemos que a adoção do currículo integrado no curso de Direito requer – antes de tudo – que o professor coloque o processo de ensino-aprendizagem em primeiro lugar; que o professor destine tempo e estudo para encontrar meios de aprendizagem diferente do que tradicionalmente já vem sendo feito; que o professor se despoje do papel de fonte do saber e se envolva com os discentes para construir juntos um novo saber; que elabore meios de ligação entre as áreas do Direito e de outras ciências a fim de criar um ambiente reflexivo e produtivo do saber; e, por fim, que, ao compartilhar com os colegas professores seus objetivos e desafios, o olhar seja coletivo e focado para o desenvolvimento integrado da

atividade. Requer, portanto, que seja propiciado o encontro. Pois, como bem colocado por Fazenda (2002. p. 31):

[...] se há interdisciplinaridade, há encontro, e a educação só tem sentido no encontro. A educação só tem sentido na “mutualidade”, numa relação educador-educando em que haja reciprocidade, amizade e respeito mútuo.

Indagados os participantes da pesquisa sobre a avaliação deles acerca do grau de relevância, em sua formação docente, das experiências das práticas do currículo integrado vivenciadas no curso de Direito da instituição de ensino, as respostas evidenciaram a importância destas atividades integradoras para o desenvolvimento contínuo do docente no tocante às práticas didático-metodológicas:

Alessandra: Como você avalia as experiências do currículo integrado no curso de Direito desta instituição para a formação do professor?

Membro do NDE: Relevante e essencial para um mundo de múltiplos interesses e complexidades.

Professor A: Contribui na medida em que também permite ao professor sair [sic] da sua disciplina e abrir horizontes em outras áreas de conhecimento;

Professora B: Como já dito, não apenas o discente, mas principalmente o docente passa a ter uma nova visão do Direito. A especialidade é desejável, mas a humanidade não pode ser perdida.

Professora C: O trabalho demonstrou-se enriquecedor a mim. Restou claro que a matéria, por mais teórica e dogmática que seja, pode ser aprendida e apreendida das mais diversas formas e que o aluno tem capacidade de contribuir ainda mais do que ele oferece na sala de aula comum.

[...]

Por sala de aula “comum”, eu quis dizer, sala com quadro e cadeira. Na sala de aula integrativa da instituição que leciono, é tudo diferente, pois as cadeiras se movimentam e o aluno pode interagir com quem está ao lado, na frente e atrás dele [...]. Há salas com mesa redonda onde todos se veem e podem interagir; além do auditório que é muito usado pelos alunos, tornando um lugar de aprendizagem, tal como a sala de aula.

Pelo que mencionou a professora C, podemos constatar também que a estrutura física apresentada pela instituição de ensino está em consonância com uma sala de aula interdisciplinar, pois, de acordo com a entrevistada, os alunos têm acesso a salas que não são “comuns”, pois propiciam o encontro entre os envolvidos sem separação física que demonstre hierarquia de qualquer espécie, tal como espaços arquitetônicos com mesas redondas para quatro ou mais pessoas, ao invés de mesas individuais (FAZENDA, 2002).

Segundo o PPc, as atividades integradoras são de natureza curricular ou complementar e têm as seguintes funções (PROJETO, p. 56/57):

[...]

- integrar teoria e prática por meio de vivência e/ou observação de situações reais;
- articular o trinômio: ensino, atividades de iniciação científica e extensão; promover a contextualização do currículo;
- adequar o currículo aos interesses individuais dos alunos;
- ampliar a dimensão do currículo pleno pela pluralidade e diversificação das atividades que podem ser vivenciadas pelo aluno;
- possibilitar aos alunos o exercício do seu livre arbítrio e da sua cidadania, atuando como sujeitos ativos e autodeterminados, capazes de selecionarem e priorizarem os conhecimentos que julgam mais importantes para o seu próprio desenvolvimento.

Concluimos, pois, que, por meio dos dados colhidos nas entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa, pudemos identificar as práticas do currículo integrado no curso de Direito da instituição pesquisada e compreender as percepções de alguns professores deste curso sobre estas práticas em relação a sua própria formação.

Por fim, concluimos, outrossim, que há uma relação direta e coerente entre a LDBEN, as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC para os cursos de Direito, o PPc de Direito e o currículo integrado desenvolvidos pelos professores participantes desta pesquisa, sendo esta, inclusive, a percepção dos próprios docentes entrevistados, unanimemente.

5.5 RELAÇÕES DO CURRÍCULO INTEGRADO COM A FORMAÇÃO DOCENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROJETO INSTITUCIONAL

Não obstante as tentativas de melhoramento e alcance dos métodos de ensino-aprendizagem, Nóvoa entende que há, ainda, um “fosso” entre o excesso de discursos e a pobreza das práticas, razão pela qual defende que o trabalho de formação de professores deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos próprios professores, razão pela qual a formação, para o autor, deveria ser construída dentro da profissão. Tal entendimento é perfeitamente relacionado ao ensino superior, em especial aos cursos de Direito (NÓVOA, 2009. p. 24).

Um dos aspectos mais significativos do paradigma do professor reflexivo é, para Nóvoa (2009), os programas de formação continuada de professores. Decerto que essa formação continuada se faz ao longo da carreira, devendo a instituição de ensino propiciar meios para que ela aconteça, a fim de que as práticas didático-pedagógicas reflitam diretamente no resultado do processo de ensino-aprendizagem.

Toda prática bem-sucedida é precedida de outras práticas bem-sucedidas, o que significa que, a troca de experiências e o encontro entre colegas de profissão de um mesmo curso ou não, são momentos que propiciam a autorreflexão, o autoconhecimento das práxis do professor, e, por corolário, o autoconhecimento permite um redirecionamento das práticas individuais (FAZENDA, 2002).

Quando Fazenda (2002) trata de autoconhecimento, podemos fazer um paralelo entre seu entendimento e o de Pimenta (2013), eis que o autoconhecimento do professor, para esta autora, faz parte do duplo processo de formação docente no qual a primeira fase é justamente a de autoformação dos professores, ocasião em que os próprios se permitem reelaborar constantemente os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências nos contextos educacionais em que estão inseridos.

A segunda fase do duplo processo de formação docente, para Pimenta (2013), seria a oportunização de cursos de formação por iniciativa da própria instituição de ensino em que atuam os professores.

Com base no PPC, a instituição oferece meios ao seu corpo docente a fim de garantir melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, melhor qualidade de ensino. O suporte aos docentes se concretiza em diversas ações, dentre elas (PROJETO, p. 45):

[...]

- desenvolvimento de atividades sistemáticas de formação continuada, com participação obrigatória, por meio de palestras, mesas redondas, debates, estudos de caso;

- avaliação sistemática do planejamento e execução do trabalho docente, incluindo assiduidade, pontualidade, participação em atividades de formação, cumprimento de prazos na elaboração de planos de ensino, postagem de planos de aula, análise dos resultados das avaliações, produção acadêmica, envolvimento em projetos de extensão;

- atuação do Núcleo Pedagógico junto aos coordenadores e docentes auxiliando-os no aprimoramento de suas práticas didático-pedagógicas, de relacionamento com os alunos, em especial em relação àqueles que possuem dificuldades e/ou necessidades diferenciadas de aprendizagem, e na oferta de oficinas e cursos sobre temas de interesse dos Colegiados sobre a prática docente;
 - estímulo à realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, garantindo horários flexíveis de trabalho ou afastamento temporário do docente;
 - estímulo à participação em eventos científicos como ouvinte ou desenvolvendo cursos, palestras, apresentando trabalhos, incluindo apoio financeiro, a critério da Direção da Instituição;
 - realização de atividades de integração ao ambiente acadêmico dos novos docentes, de modo a facilitar o início de seu trabalho na instituição;
- oferta de cursos de formação em LIBRAS, opcional para o corpo docente e funcionários;
- disponibilização de tradutor/intérprete de LIBRAS e de recursos multifuncionais para apoio em todas as atividades docentes, no caso de alunos com deficiência auditiva ou visual;
 - aquisição semestral de material bibliográfico indicado pelos professores, visando manter atualizado o acervo bibliográfico e atender as necessidades específicas de cada disciplina;
 - disponibilização de gabinetes equipados com recursos tecnológicos para professores que atuam em tempo integral;
 - disponibilização de sala de professores confortável, com recursos tecnológicos, escaninhos individuais;
 - disponibilização de sala de apoio no ambiente da Coordenação de Curso, para conforto e integração dos professores.

Com o objetivo de promover a aprendizagem continuada, segundo o PPc, a instituição mantém programas de formação docente. Um dos Projetos do Programa é denominado Seminário de Boas Práticas.

No evento denominado Seminário de Boas Práticas, as inovações metodológicas de destaque são apresentadas aos docentes pelos próprios colegas de profissão que já aplicaram em sala de aula tais metodologias, havendo, com isso, uma troca de experiências envolvendo professores da instituição de vários cursos do ensino superior, não só do curso de Direito (PROJETO, p. 47).

Identificamos por meio das entrevistas aos membros do NDE que a instituição de ensino de fato adota medidas para incentivar e implementar formação continuada a seus docentes, de modo que os objetivos traçados no PPc e a finalidade da LDBEN quanto à formação sejam atingidos.

Constatamos, igualmente durante este estudo, que a instituição pesquisada passou a incentivar e disponibilizar, a partir de 2017, curso de pós-graduação “stricto sensu” em Docência do Ensino Superior a todos os seus professores:

Alessandra: Como a instituição vem desenvolvendo a formação continuada docente no ensino superior para alcançar os objetivos propostos no PPc de Direito desta instituição, bem como para atingir a finalidade prevista na LDBEN quando trata da formação do educando?

Membro do NDE: A instituição realiza, semestralmente, Seminários de Boas Práticas, com partilha de experiências de seus docentes; além disso, a instituição de ensino oferece curso de Pós-Graduação em Docência, além de treinamentos pontuais, de acordo com o cronograma do Núcleo Pedagógico e demanda docente.

Essa informação foi confirmada por todos os professores entrevistados e pela presidente do NDE, entretanto, restou claro, por meio da fala dos professores, que a instituição de ensino passou a se preocupar com formação continuada, em especial no tocante às práticas didático-metodológicas, somente a partir de 2014, ocasião em que, a cada semestre, destina-se uma semana de seminário nesta área a professores de todos os cursos, inclusive de Direito.

Restou patente nesta pesquisa que foi necessária a iniciativa da instituição na proposição de ações e curso de formação continuada para que os professores despertassem interesses por aperfeiçoamento de suas práticas didático-pedagógicas.

Ao analisarmos as respostas dos professores às perguntas relacionadas à formação metodológica, identificamos que, dos três docentes entrevistados, somente um (professora B) se preocupava em se aprimorar por meio de cursos de formação continuada, buscando por si só, mesmo antes de iniciar a docência no ensino superior, congressos e simpósios sobre o assunto. Os dois outros entrevistados começaram a participar, semestralmente, de seminários sobre Metodologia do Ensino Superior somente a partir de 2014, após iniciativa da própria instituição de ensino, quando já eram professores do ensino superior há 24 anos (professor A) e há 1 ano (professora C).

Indagados, durante as entrevistas, como os professores se prepararam para iniciar a carreira docente, e se já tinham alguma formação metodológica à época, com exceção da professora B, os docentes A e C responderam que nunca tiveram

orientação de como planejar uma aula, preencher um plano de ensino ou mesmo conhecimento sobre técnicas de oratória ou metodológica:

Professor A: Como bacharel em Direito não tenho formação didático-pedagógica. O que muito ajudou minha formação foi o fato de ter cursado graduação em História, com licenciatura, e Educação Física, além do Direito. Estas primeiras graduações possuem disciplinas de didática.

[...]

Levei para o Direito o que aprendi em História porque lá estudava com livros sobre didática. A partir de 2014, passei a fazer cursos na [Instituição pesquisada] e hoje faço parte de um grupo que faz pós-graduação em metodologias ativas, atividades por meio de pares, aplicativos. O que aprendi lá e levo para sala de aula. Continuo me aperfeiçoando desde então.

Professora C: Tive meu primeiro contato com Metodologias de Ensino superior e Metodologia Científica somente nas aulas de Mestrado, antes de iniciar a carreira como professora. Depois disso, somente em 2014, na ... [instituição de ensino pesquisada], a partir de quando, a cada semestre participo dos Seminários de Boas Práticas.

Por meio dos questionários preenchidos pelos cinco entrevistados, constatamos que somente dois deles iniciaram a carreira docente no ensino superior após a conclusão do mestrado. Quanto aos demais, todos iniciaram a carreira docente no ensino superior antes mesmo de ter tido qualquer contato com disciplinas relacionadas à Metodologia do Ensino Superior ou à Didática do Ensino Superior, as quais foram disponibilizadas a eles somente durante o curso de pós-graduação “stricto sensu” ou “lato sensu”, já que não são oferecidas na graduação de Direito.

Tal conclusão reforça a assertiva de Cunha (2015) de que a “docência no ensino jurídico está marcada na atualidade pela ausência de formação didático-pedagógica para o bacharel-docente [...]” (CUNHA, 2015, p. 2) e complementa:

[...] No ensino superior universitário, de forma prioritária, exige-se do docente formação para a pesquisa, estando a formação didático pedagógica relegada ao segundo plano. Esta situação é aguçada ainda mais nos cursos de bacharelado, posto que os docentes desta modalidade de graduação, em regra, na formação inicial, não recebem a formação didático-pedagógica; sendo esta formação didático-pedagógica obtida nos cursos de pós-graduação.

Tais dados foram confirmados por meio das entrevistas com os professores A e C, que informaram que tiveram contato com matérias relacionadas à formação metodológica para o ensino superior após a graduação em Direito, somente durante o curso de mestrado, sendo que o conhecimento didático-pedagógico adquirido em tais disciplinas não foi considerado satisfatório para prepará-los para a sala de aula.

Tal constatação se coaduna com a revisão de literatura feita nesta pesquisa a qual demonstrou que as Instituições de ensino devem dar mais atenção à formação do docente no ensino superior, uma vez que as matérias relativas à Metodologia do Ensino Superior, lecionadas nos cursos de pós-graduação “lato sensu”, não têm uma carga horária grande, o que dificulta a preparação do professor para sala de aula.

Analisando o caderno de indicadores de 62 programas de pós-graduação em Direito no Brasil, a pesquisadora Pagani levantou os seguintes dados (PAGANI, 2011):

a) desse total de 62 programas:

- Nenhum apresenta linhas de pesquisa ligadas à educação;
- 6 (10%) apresentam projetos de pesquisa com enfoque no ensino;
- 15 (24%) produziram teses e dissertações sobre o Ensino Superior;
- 41 (66%) declaram ter, dentre seus objetivos, o de formação de professores; e
- 34 (55%) oferecem disciplinas pedagógicas (com carga horária variada).

b) dos 34 programas que oferecem disciplinas pedagógicas:

- 9 (26%) reúnem Metodologia de Ensino e Metodologia da Pesquisa na mesma disciplina (o que reduz a carga horária destinada às questões de ensino); e
- 25 (74%) oferecem disciplina de Metodologia de Ensino, separadamente (com carga horária predominante de 40 horas).

c) em relação aos professores das disciplinas pedagógicas, 26 dos 34 programas disponibilizaram dados, e desses 26 programas:

- 3 (11%) possuem professores com doutorado em Educação lecionando a disciplina de Metodologia do Ensino Superior; e
- 9 (35%) produziram bibliografia relacionada diretamente ao ensino superior jurídico.

Pagani (2011) concluiu de sua análise que, se a pós-graduação é destinada para a formação dos docentes universitários, constatou-se que essa ainda não é uma preocupação dos citados programas, já que 45% deles não oferecem disciplinas pedagógicas. Por outro lado, acredita a pesquisadora que os dados mostram indicativos de mudança positiva quando 55% dos programas se dispõem a oferecer tais disciplinas, embora em carga horária mínima e insuficiente.

Verificamos durante a nossa pesquisa que a LDBEN não exige pós-graduação como requisito para profissionais lecionarem no ensino superior, e que apenas recomenda que tais professores tenham preferencialmente mestrado e doutorado, o que significa que muitos docentes estão em sala de aula sem ter tido formação alguma

(se não forem mestres ou doutores), ou, pouca formação em disciplinas didático-pedagógicas (se forem especialistas ou tiverem licenciatura por outra graduação que não o Direito).

Como a legislação vigente estabelece os cursos de mestrado e de doutorado como responsáveis pela formação de professores para o ensino superior, alerta Pagani para “[...] a necessidade de se reservar um espaço para formar pedagogicamente professores para o ensino superior, além das 45 horas destinadas para uma disciplina na pós-graduação” (PAGANI, 2011, p. 8).

Não obstante o interesse dos sujeitos da pesquisa por formação continuada somente tenha iniciado, em sua maioria, após iniciativa da própria instituição de ensino, verificamos a relevância de disciplinas relacionadas à Metodologia de Ensino Superior quando analisados os questionários preenchidos pelos cinco participantes da pesquisa. Ao serem indagados se fizeram créditos dessas disciplinas na pós-graduação e qual seria o grau de importância destas disciplinas para o desenvolvimento de sua formação, dois responderam terem sido imprescindíveis enquanto três informaram que as referidas matérias foram muito importantes.

Diante dessa realidade é que afirmamos que o docente do ensino superior muitas vezes se forma continuamente durante as aulas que prepara e leciona; no fazer, o próprio professor se prepara para os desafios de sala de aula. Ele adquire a formação na prática e se forma enquanto pratica. Ele se espelha em colegas e com eles desenvolve meios de se autoformar em questões didático-pedagógicas.

Comungamos da ideia de que os professores são sujeitos ativos cuja prática não é apenas “[...] um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2002, p. 234). Isto significa que o professor desenvolve e produz a teoria da sua própria ação, podendo ser relacionada esta tese no tocante à construção das práticas do currículo integrado.

Segundo informa o professor A entrevistado nesta pesquisa, ele aprendeu a preparar aulas e lecionar no ensino superior, experimentando, acertando e errando na prática, em sala de aula:

Professor A: Comecei muito nervoso; com pouca experiência em sala de aula. Em 2002, levei para a sala de aula o que aprendi em História. Mas não tive preparação, apesar do suporte de uma orientadora pedagógica contribuindo com sugestão de atividades.

Foi fazendo, experimentando instintivamente em sala de aula que me formei no magistério superior, sem nenhum aprendizado específico para esta profissão.

Ninguém me ensinou em cursos, ou na graduação de Direito, em simpósios ou na pós graduação como planejar uma aula, fazer avaliação, preencher plano de ensino; nem mostrou técnicas de oratória, metodologias diversas, mas eu sabia disso um pouco porque [tive] a experiência no ensino médio, [onde] há pedagogos que me orientavam.

Constatamos durante as entrevistas que, se não houvesse investimento em formação continuada pela instituição pesquisada, somente com a graduação em Direito ou mesmo com os créditos adquiridos na pós-graduação “*lato sensu*”, os docentes do curso de Direito teriam pouco ou nenhum conhecimento em metodologias pedagógicas para sua prática. Lecionariam apenas com o que aprenderam em suas experiências como aluno, espelhando-se em professores que tiveram, ou mesmo em seus familiares e amigos também docentes, e fariam sua própria formação, na prática.

No que concerne ao professor do magistério jurídico, elenca Pagani (2011) em sua pesquisa algumas características marcantes, todas originadas em dois aspectos: na própria trajetória histórica dos cursos de Direito; e na trajetória de formação de professores para o ensino superior de forma geral.

Especificamente quanto à primeira trajetória, afirma a autora que o professor é “fruto daquilo que vivenciou e passa a ser um repetidor das ações que julgou adequadas ou inadequadas” (PAGANI, 2011, p. 2). No caso da segunda trajetória, “ele é fruto de uma formação que, apesar de ter a pós-graduação ‘*stricto sensu*’ como seu espaço determinado legalmente, ainda não tem diretrizes que a regulem” (PAGANI, 2011, p. 5).

Bazzo (2007) dizia que o ensino é um ofício que se apoia em saberes adquiridos pela experiência acumulada na prática social e coletiva. Essas experiências incluem desde a própria vida escolar pregressa dos docentes, as vivências pedagógicas como alunos no curso de graduação – as quais os referenciam mais fortemente para sua atuação como professor –, e a partilha de uma diversidade de representações e

de convicções que servem de substrato para as decisões a que permanentemente são chamados.

O ensinamento de Bazzo (2007) se confirma com um outro dado constatado nas entrevistas com os participantes desta pesquisa: todos os três professores entrevistados iniciaram sua carreira no magistério superior por meio de convite e não por iniciativa própria, como um planejamento profissional. Não obstante, nos três casos há referências fortíssimas de professores e familiares os quais os influenciaram na autoformação, bem como nas práticas didático-pedagógicas utilizadas em sala de aula.

O entrevistado A tem como referência seus pais, que foram professores, e seu avô, primeiro presidente do sindicato de professores de seu município residente. Seu orgulho em mencionar tais referências foi patente, inclusive quando afirmou que, embora seja servidor público, sua principal atividade profissional é ser professor.

Já a participante C referenciou os professores de sua família como grandes influenciadores de sua decisão em se tornar docente, enquanto a participante B mencionou seu professor da graduação em Direito como aquele que a inspirou a ingressar no magistério do ensino superior.

Alessandra: Antes de participar dessas atividades, como fazia sua autoformação?

Professor A: Por meio de livros e a experiência diária em sala de aula.

Professora B: Tecnicamente, mas me espelhei nos colegas do mestrado que já eram professores na maioria.

Professora C: Por meio da vida prática de meus familiares, que já eram docentes.

Alessandra: Na sua percepção, há alguma relação entre o desenvolvimento de sua formação com suas práticas curriculares?

Professor A: Sou filho de pais e avós professores; [sou] neto do primeiro presidente do sindicato dos professores.

Professora C: Sim. A minha formação voltada ao Direito Penal – ramo do Direito no qual leciono, se deu através de professores extraordinários, que me incentivaram na busca por esse caminho e fizeram com que eu me apaixonasse pela área.

A utilização das entrevistas como ferramenta metodológica da presente pesquisa foi importante porque os docentes participantes tiveram a oportunidade de se autoanalisar acerca de suas práticas didático-pedagógicas, e de interpretar, por si mesmos, as experiências construídas ao longo da docência, buscando uma

compreensão sobre si e sobre as atividades desenvolvidas em sua trajetória de vida acadêmica, especialmente sobre o currículo integrado e sua formação:

[...] os sujeitos expressam representações de suas histórias de vida, narrando experiências docentes, estabelecendo significados às suas vivências numa dimensão contextual, a partir das 'experiências significativas' e das 'experiências formadoras', no processo de conhecimento e formação que comportam a escrita do texto narrativo (SOUZA, 2006, p. 145).

Enquanto “aprendizagem experiencial”, a história dos entrevistados implica:

[...] colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida [...], porque as experiências que tratam de recordações-referências são constitutivas das narrativas de formação, contam sobre o que a vida ensinou e, também, no que concerne às aprendizagens experienciais em circunstâncias da vida dos sujeitos em processo de formação (SOUZA, 2006, p. 141).

Partindo da premissa de que a pesquisa na área das ciências sociais tem como objetivo o homem, seu comportamento e suas experiências, inserido em um contexto social (MICHEL, 2015), é certo afirmar que nesta dissertação produzimos dados da vida real dos professores participantes e de sua formação, de suas vivências acadêmicas acerca das práticas do currículo integrado no curso de Direito da instituição pesquisada.

As histórias construídas ao longo da vida desses sujeitos caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento porque são baseadas nas marcas profundas das experiências e das mudanças identitárias vividas por eles em processo de formação, dentro da própria docência, e de desenvolvimento profissional.

Outro dado importante colhido durante as entrevistas foi, ao contrário do que verificamos na revisão de literatura relativa à tese desenvolvida por Mossini (2010), a constatação de que foi considerada, unanimemente, a formação continuada oferecida pela instituição de ensino como uma importante contribuição para o melhoramento das aulas destes professores e da formação dos sujeitos como condição da profissionalidade, e não somente para melhorar a prática.

Referidos docentes entrevistados apontaram como fonte do aprimoramento de seus conhecimentos didático-metodológicos o compartilhamento de experiências dos

colegas durante o Seminário de Boas Práticas que semestralmente é implementado antes do início do período letivo.

Alessandra: Como avalia essas atividades para o desenvolvimento de sua formação?

Professor A: Excelentes.

Professora B: Excelentes, especialmente pela troca de experiências entre os docentes.

Professora C: Excelentes. Agregadoras e com grande troca de experiências.

Alessandra: Informe como tem implicado o trabalho em sala de aula após a realização dessas atividades;

Professor A: Mudei muito o planejamento das aulas, a forma de avaliação. Estimulei o protagonismo do aluno.

Professora B: Algumas experiências eu aproveitei para aplicar em sala de aula. Mas adequo a expectativa do meu aluno às experiências aprendidas.

A ideia de implementar o “Projeto Integrador” no curso de Direito surgiu quando ouvi uma palestra de uma professora que fez um trabalho no qual os alunos estavam tão ativos que terminei por adaptar no curso de Direito e colocar isso no projeto integrador, dando autonomia aos alunos para procurar respostas e descobrir a teoria por meio da pesquisa.

Professora C: Melhorou substancialmente, com o implemento de algumas práticas inovadoras apreendidas nas oficinas, como o uso de questionários e jogo de memória, por meio de cartas, por exemplo.

A constatação aferida com o resultado das entrevistas realizada nesta pesquisa se coaduna com a revisão de literatura realizada por Simões (2013) quando tratou da valorização dos saberes experienciais, pois, à unanimidade, os três professores entenderam que suas práticas foram construídas primordialmente por meio das experiências vividas e construídas durante o próprio exercício da docência, bem como por compartilhamento de práticas de outros colegas do magistério superior.

Sendo a prática de um currículo integrado um projeto coletivo, um trabalho interdisciplinar, Fazenda (2002) já alertava que é pressuposto que estejam presentes projetos pessoais de vida, pois as experiências particulares compartilhadas, quando analisadas conjuntamente, suscita a compreensão de aspectos da própria prática do professor, revelando não só sua história de vida quanto sua história profissional.

Fazenda (2002) quer, com isso, ressaltar a importância de se levar em conta o recurso da memória como possibilidade de releitura crítica e multiperspectivada de fatos ocorridos nas práticas docentes. Na medida em que utilizamos o recurso da

memória, ativamos os envolvidos a viver uma aventura, relembrando memórias marcantes do passado a fim de construir novas e marcantes produções.

Pimenta (2013) já dizia que, quando damos importância à memória dos professores e ao estudo de suas experiências, potencialmente elevamos a qualidade da prática docente, assim como elevamos a qualidade da teoria. Isso porque, a qualificação da formação docente pode ser implementada quando os saberes pedagógicos colaboram com suas práticas.

Essa é a razão pela qual Pimenta (2013) sustenta que o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica, seria uma maneira de aprimorar a formação docente. É o que ela chama de professor reflexivo.

Com efeito, ao investigar sobre o professor reflexivo, verifica-se haver nexos entre a formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência. A valorização do trabalho do professor como sujeito que contribui para as transformações sociais, tanto no âmbito institucional quanto na sociedade, faz com que se faça um tratamento indissociável entre a formação, condições de trabalho, gestão e currículo (PIMENTA, 2013).

A formação de professores na tendência reflexiva se configura, para Pimenta (2013), como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras de formação contínua dos profissionais, seja no próprio local de trabalho, seja em redes de autoformação ou por meio de parcerias com outras instituições, ou seja, estar-se-ia contribuindo para ressignificação identitária dos professores.

Já com relação à contribuição da formação continuada às práticas do currículo integrado no curso de Direito, identificamos, por meio das entrevistas, que todos os entrevistados, sejam membros do NDE quanto professores, reconheceram que a formação continuada fez diferença na prática de atividades integradoras:

Alessandra: Com a formação continuada ao longo de sua experiência na docência, percebeu algum avanço nessas atividades integradoras. O que percebeu de diferente?

Professor A: Sim, percebi avanços principalmente na formação dos alunos, na forma de avaliar e no nível de engajamento dos alunos nas atividades.

Professora B: Sim. Maior especificação técnica na aplicação das atividades, por meio de troca de experiências. Ex. os Editais para cada trabalho passam a ser mais elaborados;

Professora C: Sim. Maior interesse dos professores em buscar novos meios de aprendizagem e aprimoramento.

A proposição de disciplinas de formação docente, seja por meio de cursos de pós-graduação ou de seminários, pode contribuir de forma efetiva para a formação do docente superior jurídico, inclusive quando aperfeiçoadas as práticas do currículo integrado – como fizeram os professores participantes desta pesquisa - porque ele também engloba a preocupação com a formação do cidadão, tendo embutidos em sua elaboração e prática os valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento do ser humano (PAGANI, 2011).

Por fim, constatou-se, por meio das entrevistas, que houve contribuição da formação continuada às práticas do currículo integrado no curso de Direito da instituição pesquisada, concorrendo para o desenvolvimento e aprimoramento didático-pedagógico dos docentes participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as percepções dos professores sobre a experiência do currículo integrado em um curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada, situada no município de Vitória, no estado do Espírito Santo e sua relação com a formação destes professores.

A fim de alcançar o objetivo geral da dissertação, inicialmente entendemos ter sido relevante traçar, por meio de um estudo exploratório, o perfil dos cursos de Direito no Brasil, avaliando sua trajetória, assim como o perfil peculiar dos professores atuantes na seara da educação jurídica.

Tradicionalmente, nos cursos de Direito, as aulas têm como característica histórica serem majoritariamente expositivas e extremamente conteudistas, marcadas pela transmissão de conhecimento centrada no professor, pela memorização de leis e códigos, assim como pela passividade com que os alunos absorvem o conteúdo sem qualquer iniciativa de reflexão e crítica.

Compreendemos por meio desta pesquisa que ainda há muito a se evoluir no campo metodológico do ensino jurídico, uma vez que as estatísticas demonstraram que esses docentes, além de praticarem, há anos, aulas com metodologias tradicionais, ainda relutam a se dedicar ao estudo de Metodologias do Ensino Superior que poderia modificar este paradigma secular de ensinar o Direito, o qual não se coaduna mais com a complexidade da realidade social, nem muito menos com as exigências legais.

Por outro lado, constatamos, por meio da revisão de literatura, que, apesar de o número de pesquisas sobre o professorado no ensino superior tenha crescido, tanto na área do Direito, quanto na área da Educação Superior, ainda há poucos estudos a respeito especificamente do docente da área jurídica, e menos ainda a respeito das práticas do currículo integrado neste ramo da ciência humana.

Dessa forma, o estudo exploratório foi, para a presente pesquisa, muito importante porque, por meio da revisão de literatura, pudemos compreender o conceito de currículo integrado e sua relação com a formação docente, assim como pudemos compreender a razão pela qual se faz tão peculiar este curso secular o qual traz,

como características, professores majoritariamente deficientes no aspecto do conhecimento didático-metodológico.

A decisão de ouvir cinco professores que desenvolvem práticas tidas como integradoras possibilitou-nos consolidar o alcance não só do objetivo geral desta dissertação, como também de seus objetivos específicos, pois tivemos a oportunidade de compreender as práticas do currículo integrado em um curso de Direito e sua relação com a formação docente, em oposição ao perfil delineado nos achados realizados durante a revisão de literatura sobre o assunto.

Com as entrevistas, pudemos compreender o desenvolvimento de práticas interdisciplinares de diversos conteúdos e segmentos no âmbito de uma sala de aula de um curso superior jurídico. Com efeito, os participantes da pesquisa nos proporcionaram compreender suas próprias percepções das práticas do currículo integrado, ao mesmo tempo em que puderam auto avaliar a relação desta prática com a sua própria formação.

Nesse diapasão, por meio de análise de livros, artigos científicos, análise da LDBEN e suas respectivas resoluções acerca das diretrizes dos cursos de Direito no Brasil, bem como por meio da avaliação do PPc de Direito da instituição pesquisada, imbricada com os dados colhidos nas entrevistas, podemos afirmar que o resultado desta pesquisa exploratória nos possibilitou atingir os três objetivos específicos desta dissertação: compreender a concepção de currículo integrado e sua relação com a formação didático-pedagógica dos professores; compreender a relação entre a LDBEN, as diretrizes curriculares nacionais, o PPc de Direito e o currículo integrado desenvolvidos pelos professores participantes; e, compreender a relação entre o currículo praticado no curso de Direito da instituição de ensino e o prescrito nas diretrizes curriculares do referido curso.

Restou evidente na pesquisa que o currículo integrado não se propõe simplesmente a reunir disciplinas afins entre si, muito menos restritas à seara jurídica. Não se trata de agrupar disciplinas em tal justaposição que permita trabalhar seus conteúdos com independência, de forma fragmentada, como ocorre na pluri e na multidisciplinaridade.

O currículo integrado propõe atividades interdisciplinares, no qual há muito mais que simples integração das disciplinas; há interação entre elas. Há encontro de ideias, troca de conhecimentos, discussões e reflexões sobre problemas reais e fictícios que levarão o aluno à busca de respostas não só em manuais estabelecidos pelo professor, mas sim em várias fontes do saber, sejam elas provenientes de professores de outras disciplinas, jurídicas ou não; provenientes de pesquisa de literatura, ou provenientes das jurisprudências dos tribunais.

Esse encontro de pessoas, de histórias de vidas pessoais e profissionais, poderá gerar um projeto educacional amplo, técnico, próximo à realidade, que proporcionará ao aluno ter uma visão humanística, crítica, sensível e holística do Direito, a fim de embasar suas decisões atuais e futuras, de modo que tenha habilidade técnica e capacidade profissional para desafiar e resolver as celeumas jurídicas complexas da atualidade. As atividades integradoras, antes de tudo, formam um cidadão e uma cidadã com olhar sensível às agruras do mundo, de modo que seu agir possa ser capaz de transformar a sociedade.

No tocante à formação discente, a lei vigente estabelece que a finalidade da educação superior é estimular a criatividade e o espírito científico, assim como o pensamento reflexivo e a pesquisa, dentre outras, pelo que constatamos ter a instituição de ensino cumprido às expectativas da referida norma, bem como praticado, por meio de seu corpo docente, o que está prescrito no PPc de Direito.

Verificamos, outrossim, que as ações adotadas pela instituição pesquisada também se coadunam com o prescrito nas diretrizes curriculares nacionais que estabelecem que o curso de graduação em Direito (Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004) deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, além de capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito e do desenvolvimento da cidadania.

Assim sendo, por meio da análise dos dados colhidos nas entrevistas, alinhados ao resultado da pesquisa documental e de literatura, pudemos compreender que há uma relação direta entre o que se pratica no curso de Direito da instituição de ensino e o prescrito nas diretrizes curriculares do referido curso (PPc).

Ademais, constatamos no presente estudo que praticar o currículo integrado como uma face interdisciplinar do curso requer formação didático-pedagógica, especialmente porque trabalhar de forma interdisciplinar requer planejamento, comprometimento, erudição, parceria, organização, humildade, respeito ao próximo. Não se trata de uma improvisação negligente e descuidada; requer preparo técnico-metodológico, ferramentas adequadas – como uma sala de aula interdisciplinar, por exemplo - e pessoas engajadas.

Na presente pesquisa, restou patente por meio do estudo exploratório que, de fato, há uma relação entre a prática do currículo integrado no curso de Direito da instituição investigada e a formação docente, muito embora a pesquisa tenha mostrado que o interesse por formação continuada teve que ser despertado e incentivado pela própria instituição de ensino, já que não era uma prioridade da maioria dos entrevistados.

A pesquisa também demonstrou que há uma resistência dos professores em geral do ensino superior em se interessar por formação continuada na área da Educação, tal como aprimoramento em matérias atinentes à Metodologia, razão pela qual se identificou, igualmente, a deficiência pedagógica como uma das características do perfil dos professores do ensino superior, em geral. E, não foi diferente o resultado quando analisados os dados estatísticos concernentes aos docentes da área jurídica.

Os professores especificamente dos cursos de Direito têm duas características marcantes: deficiência na formação pedagógica; e possuem outra ocupação profissional, além da docência, tornando o magistério uma atividade secundária, motivo pelo qual não têm tempo para se dedicar nem se aprimorar pedagogicamente.

Não obstante, ressaltamos que essa segunda característica não teve respaldo no resultado dos dados colhidos durante as entrevistas que realizamos, eis que todos os professores – apesar de também atuarem em outra ocupação – consideraram a docência sua atividade principal, por representar maior rendimento financeiro, seja por realização profissional.

A revisão de literatura já ressaltava o fato de que a LDBEN não impõe como requisito para ser docente do ensino superior ter mestrado ou doutorado. Fato é que, dependendo da graduação deste professor – como é o caso do curso de Direito –, o docente somente obterá conhecimento de metodologias pedagógicas se vier a cursar pós-graduação, uma vez que as disciplinas relacionadas à didática do ensino superior não são incluídas na grade curricular destes cursos.

Emergiu, portanto, da presente pesquisa a conclusão inevitável no tocante à formação pedagógica dos docentes no ensino superior: há de se implementar políticas públicas para alterar a legislação vigente, de modo que seja condição para o exercício da profissão docente, o conhecimento – mais que mínimo, como é exigido atualmente – de Metodologias específicas para o ensino superior, seja por meio de cursos de licenciatura ou de pós-graduação “lato sensu” com maior carga horária para estas disciplinas.

E mais. Há de se incentivar políticas institucionais a fim de que ações sejam tomadas pelas próprias instituições de ensino superior para estimular o professorado à formação continuada na área da Educação, de modo a romper as barreiras que ainda existem entre suas áreas específicas e a Educação, ou seja, a preencher o fosso que as separa.

Constatamos por meio das entrevistas realizadas que, se não fosse a política institucional a promover espaço e tempo dedicado à formação continuada, os professores da área jurídica não teriam, provavelmente, se engajado em práticas didático-pedagógicas distintas daquela tradicionalmente desenvolvidas nas aulas deste curso em especial, metodologia tão criticada por ser conteudista e expositiva ao extremo.

Na contramão, portanto, da alarmante estatística acerca das fragilidades da formação pedagógica do professor de Direito demonstrada nesta dissertação, identificamos, por meio das entrevistas com os membros do NDE e com os professores participantes, que a instituição pesquisada de fato adota ações para incentivar e implementar formação continuada a seus docentes, de modo que os objetivos traçados no PPc, e a finalidade da LDBEN quanto à educação dos discentes, sejam atingidos.

Essas ações foram constatadas por meio das entrevistas, pelo que se verificou que houve contribuição da formação continuada às práticas do currículo integrado no curso de Direito da instituição pesquisada, concorrendo para o desenvolvimento e a formação didático-pedagógica dos docentes participantes. Tanto assim o foi, que vários projetos interdisciplinares foram desenvolvidos por professores e alunos de vários períodos, inclusive por aqueles que estavam no início do curso em conjunto com os veteranos.

Os docentes entrevistados apontaram como fonte do aprimoramento de seus conhecimentos didático-metodológicos o compartilhamento de experiências dos colegas durante o Seminário de Boas Práticas que semestralmente é implementado antes do início do período letivo, bem como qualificaram como imprescindíveis tais conhecimentos para o exercício do magistério superior, o que confirma o resultado da revisão de literatura acerca da importância da formação como forma de profissionalizar a docência do ensino superior.

Assim, apropriamo-nos das práticas do currículo integrado no curso de Direito da instituição pesquisada e as percepções destes professores sobre estas práticas em relação a sua própria formação.

Desse modo, concluímos, que identificamos uma relação direta e coerente entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as diretrizes curriculares nacionais, o PPc de Direito e o currículo integrado desenvolvidos pelos professores participantes desta pesquisa, sendo esta, inclusive, a percepção dos próprios docentes entrevistados, unanimemente.

Destarte, diante de toda a análise documental realizada, bem como após avaliados os dados colhidos nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, podemos concluir que alcançamos o objetivo geral da presente dissertação, qual seja, de analisar as percepções dos professores sobre a experiência do currículo integrado em um curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada, situada no município de Vitória, no estado do Espírito Santo e sua relação com a formação destes professores.

Esperamos que a presente dissertação possa contribuir para o desenvolvimento de futuros estudos científicos na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos

Culturais do PPGE da Ufes, bem como possa promover reflexões tanto da parte dos professores sujeitos da pesquisa, como da própria instituição investigada, de modo que suas futuras ações possam contemplar o aprimoramento das metodologias aplicadas em sala de aula, contribuindo, assim, indiretamente, para a qualidade do ensino superior jurídico.

Por fim, consideramos que ainda há a necessidade de outros estudos sobre o tema, em especial no tocante à formação dos docentes do campo jurídico, a fim de que haja um diálogo maior entre o Direito e a Educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. de. **A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1999.
- ALMEIDA, E. S. de. **A Formação *Stricto Sensu* dos Professores dos Cursos de Direito e seus Reflexos no Ensino Jurídico**. UNIUBE. Universidade de Uberaba/MG. Programa de Mestrado em Educação. 2014. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/arquivos/2014/listaDissertacoes/Dissertacao-Elizangela.pdf>>. Acesso em: 14 de nov. 2016.
- ANASTASIOU, L.G.C. Da Visão de Ciência à Organização Curricular. *In*: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville/SC: UNIVILLE, 2006.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Grupos de Trabalho**. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- _____. 24ª Reunião Anual da ANPED. GT 12 – Currículo. **A Produção Cotidiana de Alternativas Curriculares**. Disponível em: <<http://24reuniao.Anped.org.br/tp1.htm#gt12>>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- _____. 32ª Reunião Anual da ANPED. **Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?** Disponível em: <http://32reuniao.Anped.org.br/trabalho_gt_12.html>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- _____. 36ª Reunião Anual da ANPED. **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais**. Campus Samambaia/UFG - 29/09 a 02/10/2013. Disponível em: <<http://36reuniao.Anped.org.br/trabalhos/170-trabalhos-gt12-curriculo>>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- _____. **Sobre a ANPED**. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/sobre-Anped>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. **Investigando os saberes docentes na Universidade Federal de Santa Catarina.** Vânia Beatriz Monteiro da Silva (UFSC); Diana Carvalho de Carvalho; Justina Inês Sponchiado. POSTER ANPED – 24ª Reunião. 2001. p. 2-3.

BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior:** apontamentos para uma política nacional de formação – UFSC GT-11: Política de Educação Superior. ANPED 31ª Reunião. 2007. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/sites/default/files/gt11-4842-int.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação superior. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2016.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Atos Normativos. **Resolução nº 34, de 24 de julho de 2007.** Dispõe sobre o exercício de atividades do magistério pelos integrantes da magistratura nacional. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=198>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito – CEED. Comissão de Consultores *ad hoc*. **Diretrizes Curriculares do Curso de Direito**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Manual de Classificação**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2009/Tabela_OCDE_2009.pdf>. Acesso em: 13.nov.2014.

_____. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em <<http://oab-brn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 25 de out. 2016.

CUNHA, G. S. de A. **Estado do conhecimento sobre a identidade profissional docente no ensino jurídico**. Congresso de Inovação Pedagógica de Arapiraca, em maio de 2015. Disponível em: <<http://www.ufal.br/seer/index.php/cipar/article/view/1953>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

FARO, J. P. O habitus do ensino jurídico uma crítica a partir das perspectivas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e de Dermeval Saviani. **Panóptica**, vol. 9. n. 27, Vitória 2014. Disponível em: <http://www.panoptica.org/seer/index.php/op/article/view/336/353>. Acessado em 07/05/2016.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas**. Fazenda, I. (org.) O que é interdisciplinaridade. São Paulo. Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A.; PESSOA, V. I. F. (Orgs.). **O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar**. Curitiba: CRV, 2013.

FGV DIREITO SP. **Escola de Direito de São Paulo**. Observatório do Ensino do Direito. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Escola de Direito de São Paulo. **Relatório - Quem é o professor de direito no Brasil?** v. 1, n. 1. Núcleo de Metodologia de Ensino. Outubro de 2013. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Escola de Direito de São Paulo. **Relatório - O financiamento estudantil federal nos cursos jurídicos brasileiros**. v. 2, n. 2. Núcleo de Metodologia de Ensino. Novembro de 2015. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

GHIRARDI, J. G.; FEFERBAUM, M. **Ensino do Direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. Pesquisa DIREITO GV. São Paulo: Direito GV, 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11274/Ensino%20do%20direito%20em%20debate.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 de mai. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOOGLE. **Google acadêmico**. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

MALTA, F. de M. C. Docência No Ensino Superior: Reflexões sobre o ensino jurídico em Faculdades de Maceió. **Revista Saberes Docentes em Ação**, Ano 1, v. 1, nº 1, novembro de 2015. Disponível em <<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>>. Acesso em: 07/05/2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES NETO, A. R. Reflexões sobre o ensino do direito. *In*: CAPELLARI, E.; PRANDO, F.C. de M. (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

MELO FILHO. Juspedagogia: ensinar direito o direito. *In*: **OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília/DF: OAB - Conselho Federal, 2000.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOSSINI, D. E. de S. **Ensino jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucsp.br/handle/handle/9534>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

MUSSE, L. B.; FREITAS FILHO, R. Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? *In*: **Revista Jurídica da Presidência**. v. 17. n. 111. (2015). Disponível em: <<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1112/1098>. P. 173>. Acesso em: 30 de jul. 2016.

NÓVOA, A. M. S. **Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. *In*: GEPPC. 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de novembro de 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OED. **Observatório do Ensino de Direito - FGV DIREITO SP - Portal FGV**. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwix3uyQkpPUAhULj5AKHXY6BbAQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fdireitosp.fgv.br%2Fnode%2F52097&usg=AFQjCNHS7mFHnMt21wl7xBDvTuNJloQt_Q&sig2=RliVxiORb-T1rgHPpI1JbA>. Acesso em: 28 mai. 2017.

PAGANI, J. F. de O. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação "stricto sensu"**. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso

Ibero-Americano de Política e Administração da Educação - ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. V I. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, F. A. C. F. A formação pedagógica do docente em direito como importante ferramenta de aperfeiçoamento do ensino jurídico no Brasil. *In: Âmbito Jurídico*. Rio Grande, XV, n. 102, jul 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11954>. Acesso em: 30 de jul. 2016.

PONCE, B. J.; OLIVEIRA, J. F. de. A Docência Universitária e as políticas públicas de formação: *o caso dos cursos de Direito no Brasil*. *In: Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 03, n. 06, jul./dez. - p. 203, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/188/pdf>>. Acesso em 13 de jul. 2016.

PROJETO Pedagógico do Curso de Direito. Vitória: Faculdades Integradas Espírito-Santenses/Faes, s/d. Não publicado.

ROMANOWSKI, E. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*. n. 3, 1995. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-3>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

SIMÕES, H. C. G. Q. **Docência Universitária**: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica. Tese de Doutorado - Programa de Pós-

Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG. 2013.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, P. B. M. **As trajetórias da docência no curso superior de tecnologia em saneamento ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**. Dissertação apresentada ao curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Colatina. Abril de 2013. Vitória. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/6055>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

UFMG. **Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino**. Disponível em: <<https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/congresso-giz-2016>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

MELLO, R. M. A. V. de. **A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG, p.13, 2002.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. impresso), v. 14, Ed. 41, 2014.

WIKIPEDIA. **GOOGLE**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Google>>. Acessado em: 07 out. 2016.

_____. **Google Schola**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Scholar>. Acesso em: 06 de out. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Parte I: Dados pessoais

1. Informe seu nome completo: _____
2. Informe sua idade: () entre 20 e 30 anos () entre 30 e 40 anos () entre 40 e 50 anos () mais de 50 anos.
3. Informe sua raça: () branca () negra () pardo () índio () outra.
4. Informe seu gênero: () feminino () masculino () outro.
5. Informe seu estado civil: () casado () solteiro () divorciado () união estável () comunhão poliafetiva.
6. Informe seu curso de graduação: () Direito () Outro: _____
7. Informe se tem outra ocupação profissional, além da docência:
() Sim. Indicar: _____
() Não.
8. Informe se trabalha como professor(a) em outra instituição de ensino superior, além desta Instituição: () sim, em mais uma Instituição; () Sim, em mais duas Instituições; () Sim, em três ou mais Instituições; () Não.
9. Informe sua carga horária na docência no ensino superior, incluindo todas as Instituições de Ensino que trabalha: () até 20 horas semanais; () até 40 horas semanais; () mais de 40 horas semanais.

Parte II: Dados profissionais

1. Informe ano da graduação: _____
2. Informe o tipo de Instituição que se graduou: () Público () Privada
3. Informe sua titulação e o ano de defesa de sua tese na especialização, no mestrado e/ou de sua dissertação no doutorado, se for o caso: () Graduado () Especialista/____(ano) () Mestre/____(ano) () Doutor/____(ano)
4. Informe se fez créditos das disciplinas de Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior. Em caso positivo, como avalia estas disciplinas para o desenvolvimento de sua formação?
() Não.
() Sim..... () imprescindível () importante () importante mas não contribuiu para minha formação atual () irrelevante
5. Informe se iniciou a docência antes ou depois de ter feito pós-graduação. Informe o ano em que iniciou a docência no ensino superior:
() Iniciei docência antes da pós-graduação no ano de _____.
() Iniciei docência após ter feito a pós-graduação no ano de _____.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para compreender a relação entre a prática do currículo integrado, as diretrizes curriculares instituídas pelo MEC e o projeto pedagógico do referido curso, entrevistaremos a coordenadora do curso de Direito e presidente do núcleo docente estruturante (NDE), assim como um membro deste núcleo.

A entrevista será organizada em dois eixos de interesse: (I) dados pessoais e profissionais dos participantes; (II) perguntas para a Coordenadora do Curso e presidente do NDE e um membro do NDE.

(I) dados pessoais e profissionais dos participantes: Questionário

(II) perguntas para a Coordenadora do Curso e presidente do NDE e um membro do NDE:

1. Como você avalia os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no tocante à formação do educando no ensino superior?
2. Como você avalia a proposição do Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca das diretrizes curriculares do curso de Direito, instituídas por meio da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004?
3. Qual é a relação entre o prescrito nas diretrizes curriculares do Curso de Direito, instituído pelo MEC, e o prescrito no PPc de Direito desta Instituição e o praticado em sala de aula?
4. A construção do conhecimento do aluno, a partir das suas experiências e dos diversos saberes desenvolvidos por meio dos conteúdos curriculares, da pesquisa, de atividades independentes e, em integração com a comunidade, faz parte do cotidiano das práticas curriculares do curso de Direito desta Instituição? Pode exemplificar?
5. Como a Instituição vem desenvolvendo a formação continuada docente no ensino superior para alcançar os objetivos propostos no PPc de Direito desta

Instituição, bem como para atingir a finalidade prevista na LDBEN quando trata da formação do educando?

6. Qual a concepção de currículo integrado sob seu ponto de vista?
7. Você, na qualidade de professor do curso de Direito desta instituição, já praticou o currículo integrado? Favor explicar sua resposta.
8. A formação continuada docente estimulada e desenvolvida pela Instituição contribui para implementação de práticas do currículo integrado? Em caso positivo, dê exemplos.
9. Como vc avalia as experiências do currículo integrado no curso de Direito desta instituição para a formação do professor?
10. Qual é a relação entre as diretrizes curriculares, o projeto pedagógico do curso de Direito da Instituição e o currículo integrado desenvolvido pelos professores?

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

I – Para os professores:

A entrevista será organizada em quatro eixos de interesse: (I) dados pessoais e profissionais dos participantes; (II) formação dos participantes; (III) as relações entre as diretrizes curriculares e PPc de Direito da Instituição de Ensino pesquisada; (IV) práticas consideradas integradoras desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa.

(I) dados pessoais e profissionais dos participantes: Questionário

(II) formação dos participantes:

1. Como a docência no ensino superior aparece em sua vida profissional?
2. Que considerações você tem a fazer sobre sua formação docente? Quais são os elementos frágeis/ os aspectos importantes, as dimensões metodológicas que o professor de Direito precisa ter; o que faltou nesta formação inicial?
3. Na sua percepção, há alguma relação entre o desenvolvimento de sua formação com suas práticas curriculares?
4. Informe em quais atividades participou, após sua graduação, que contribuíram, em sua percepção, para sua formação docente. Informe se elas ocorreram antes ou após já ter ingressado na docência;
5. Qual é a periodicidade com que você participa de atividades relacionadas ao magistério do ensino superior e em especial à metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior? Informe ainda a partir de quando você começou a participar destas atividades, se antes de ter iniciado a docência ou após. Tendo iniciado após já ter ingressado na docência, a partir de quando você participa delas na periodicidade indicada;
6. Quantas dessas atividades foram ofertadas por esta Instituição de ensino;
7. Como avalia essas atividades para o desenvolvimento de sua formação?

8. Informe como tem implicado o trabalho em sala de aula após a realização dessas atividades;
9. Antes de participar dessas atividades, como fazia sua autoformação?
10. Como avalia o preparo metodológico dos professores do curso de Direito que você teve durante o seu curso de graduação? O curso de Direito dos tempos atuais requer uma atuação docente diferente daquela de sua graduação? Explique em caso positivo.

(III) As relações entre as diretrizes curriculares e PPc de Direito da Instituição de Ensino pesquisada:

1. Na sua percepção, os cursos de Direito, em regra, preparam o aluno para uma sólida formação geral, humanística e axiológica, com capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, a que se somem argumentação adequada, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais? Justifique sua resposta.
2. O curso de Direito desta Instituição, na sua percepção, prepara o aluno para ter uma postura reflexiva e uma visão crítica que fomentem a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensáveis ao exercício da ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania? Justifique sua resposta.
3. Como você avalia o projeto pedagógico do curso de Direito desta instituição de ensino?
4. O aluno do Curso de Direito desta instituição é estimulado pela pesquisa, pelos projetos de extensão e pela integração com a comunidade a partilhar suas experiências? Qual o papel do professor nessas atividades?
5. Como avalia o estímulo do PPc desta Instituição para o desenvolvimento de metodologias ativas?
6. A construção do conhecimento do aluno, a partir das suas experiências e dos diversos saberes desenvolvidos por meio dos conteúdos curriculares, da

pesquisa, de atividades independentes e, em integração com a comunidade, faz parte do cotidiano das práticas curriculares do curso de Direito desta Instituição? Pode exemplificar?

7. Qual é a relação entre o praticado em sala de aula e o prescrito nas diretrizes curriculares do Curso de Direito?

(IV) práticas consideradas integradoras desenvolvidas pelos participantes da pesquisa:

1. Qual a concepção de currículo integrado sob seu ponto de vista?
2. Há na prática curricular do curso de Direito desta Instituição atividades acadêmicas integradas, que implementam metodologias que visem não fragmentar conteúdos? Em caso positivo, citar as de seu conhecimento.
3. As atividades desenvolvidas, tidas como integradoras, relacionam somente disciplinas afins do Direito ou interligam disciplinas que não são da área jurídica? Em caso positivo, informe quais disciplinas estariam interligadas, a título exemplificativo.
4. Como o currículo integrado é desenvolvido pelos professores no curso de Direito? Você participa de alguma dessas atividades? Descreva-as?
5. O que motivou você a desenvolver uma atividade integradora?
6. Na sua percepção, também sob o ponto de vista da formação do professor, quais são as vantagens e desvantagens de desenvolver, no curso de Direito, atividades que utilizem o currículo integrado?
7. A formação que você tinha à época contribuiu para iniciar o desenvolvimento de atividades tidas como integradoras? Favor explicar sua resposta.
8. Com a formação continuada ao longo de sua experiência na docência, percebeu algum avanço nessas atividades integradoras. O que percebeu de diferente?

9. Como a experiência do currículo integrado contribui para sua própria formação como docente?

10. Você percebe a relação entre as diretrizes curriculares instituída pelo MEC, o projeto pedagógico do curso de Direito desta Instituição e o currículo integrado desenvolvido pelos professores?

ANEXO

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. _____ foi convidado a participar da pesquisa intitulada **AS PRÁTICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO DE DIREITO**, sob a responsabilidade de Alessandra Patricia de Souza Albuquerque.

JUSTIFICATIVA

Compreender o currículo integrado é compreender que práticas pedagógicas integradoras podem posicionar o aluno como protagonista do processo de conhecimento, a fim de explorar os conhecimentos já apreendidos, de construir novos conhecimentos por meio da experimentação, de vivenciar, ainda na academia, celeumas jurídicas por meio das quais, com o auxílio da pesquisa e de casos concretos e simulados, se aproximará da realidade social. Portanto, a pesquisa acerca das práticas do currículo integrado nos cursos jurídicos justifica-se não só pela relevância no campo acadêmico, mormente porque contribui para a formação profissional do discente e do próprio professor do ensino superior, transformando a maneira secular de se ensinar o Direito no Brasil.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar as percepções dos professores sobre a experiência do currículo integrado em um curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada, situada no município de Vitória, no estado do Espírito Santo, e sua relação com a formação destes professores. Tem como objetivos específicos: (a) Compreender a concepção de currículo integrado e sua relação com a formação didático-pedagógica dos professores; (b) compreender a relação entre o que se pratica no curso de Direito da instituição de ensino pesquisada e o prescrito nas diretrizes curriculares do referido curso; e, (c) compreender a relação entre as diretrizes curriculares, o projeto pedagógico do curso (PPc) e o currículo integrado desenvolvidos pelos professores participantes.

PROCEDIMENTOS

Serão entrevistados três professores, a coordenadora do curso e um membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) para que possamos identificar e relacionar a prática do currículo integrado no curso de Direito da instituição de ensino pesquisada.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

Os procedimentos de entrevistas descritos serão realizados no campus da instituição de ensino pesquisada (Centro Universitário Faesa, situado no município de Vitória, na Avenida Vitória, 2220, bairro Monte Belo), e tomarão aproximadamente 2 horas para cada entrevistado. Ressalta-se que não será identificada a instituição na dissertação nem no projeto.

RISCOS E DESCONFORTOS

A pesquisa envolverá pequeno risco ao entrevistado de ordem física e psíquica, bem como poderá gerar desconforto quanto ao desgaste natural da duração da entrevista. Para tanto, esta pesquisadora tomará medidas para deixar a entrevista o menos cansativo possível, com preenchimento de questionário para perguntas objetivas, e poderá incluir intervalos durante as entrevistas para diminuir o desgaste físico e psíquico do participante.

BENEFÍCIOS

A presente pesquisa traz benefícios indiretos para os participantes, pois contribui para a formação do próprio professor do ensino superior, ao fazer uma autorreflexão sobre suas práticas docentes, podendo transformar a maneira secular de se ensinar o Direito no Brasil.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Os participantes terão direito a acompanhamento e assistência durante as entrevistas, caso venha a necessitar, inclusive com fornecimento de líquido durante as entrevistas, as quais se realizarão em um local tranquilo e confortável. A pesquisadora garante que a assistência por eventuais danos causados aos entrevistados durante as entrevistas, conforme os riscos e desconfortos previstos neste documento, será imediata, integral e gratuita.

RUBRICAS

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Eventuais despesas com transporte até o local da entrevista poderão ser apresentadas pelo participante da pesquisa, de modo que o valor seja reembolsado imediatamente pela pesquisadora.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

A pesquisadora garante em favor dos participantes desta pesquisa indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, ficando cientes os participantes que, de acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não poderá ser exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o Sr. pode contatar a pesquisadora Alessandra Patrícia de Souza Albuquerque nos telefones (27)98111-4343, ou por meio do endereço eletrônico alessandra.patricia.albuquerque@gmail.com. O(A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Campus Goiabeiras) em caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa através do telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, ou por correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29.075-910, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e por mim (participante), rubricada em todas as páginas.

Vitória, ___ de _____ de 2017.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “**AS PRÁTICAS DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO DE DIREITO**”, eu, Alessandra Patricia de Souza Albuquerque, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(ns) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

Obs.: as assinaturas devem estar na mesma página